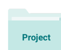
# EDUCATIONAL RISKS WITH REGIONAL ECONOMIC IMPACT



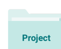


Gheorghe Savoiu
Romanian Statistical Association - Bucharest - Romania









COORDONATORI


Marinela RUSU

Teodor PĂDURARU

Marilena DONCEAN


# DEZVOLTAREA ECONOMICO-SOCIALĂ DURABILĂ A EUROREGIUNILOR ŞI A ZONELOR TRANSFRONTALIERE

## Volumul XXV





editura Tehnopress

# COORDONATORI:

**Marinela RUSU** **Teodor PĂDURARU** **Marilena DONCEAN**


# DEZVOLTAREA ECONOMICO-SOCIALĂ DURABILĂ A EUROREGIUNILOR ŞI A ZONELOR TRANSFRONTALIERE

**Volumul XXV**

Acest volum de studii a fost elaborat la Institutul de Cercetări Economice şi Sociale „Gh. Zane” din Iaşi cu lucrările susținute în cadrul Conferinței științifice Internaționale cu tema: **„Dezvoltarea economico-socială durabilă a euroregiunilor şi a zonelor transfrontaliere”**de către:


1. APOSTOL Mihaela Simona - lect. univ. dr., Universitatea Creştină ”Dimitrie Cantemir”, Facultatea de Ştiințe Politice, Comunicare şi Relații Publice, Bucureşti.
2. APROTOSOAIE-IFTIMI Ana-Maria - asist univ. drd., Universitatea de Arte ”George Enescu”, Iaşi, Departamentul de Pregătire Psihopedagogică
3. ARBUZ-SPATARI Olimpiada - doctor în pedagogie - conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”, Chişinău, Republica Moldova
4. BĂLĂIȚĂ Vasilica - lector univ. dr., Universitatea de Arte „George Enescu”, Iaşi
5. BULARGA Tatiana – conf. univ. dr., Universitatea de Stat „Alecu Russo”, Bălți, Republica Moldova
6. BUTNARU Gina Ionela – conf. univ. dr., Universitatea ”Alexandru Ioan Cuza”, Iaşi
7. CALIGA Marina - lector universitar, drd.,„Universitatea de Stat „A. Russo”, Facultatea de Ştiințe ale Educației, Psihologie şi Artă, Bălți, Republica Moldova
8. CHANDRINOU Theodora - Painter (B.A.), Art printmaker (B.A.), Postgraduate research in Art printmaking, Visual Arts Educator in Athens Schools
9. CIOLACU Lidia - doctor în științe pedagogice, Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri’’, Bălți, Republica Moldova
10. COTOVIȚCAIA Daniela - consultant superior, Ministerul Educației al R. Moldova, Chişinău, Republica Moldova
11. CRISTEA Adriana Anca - conf. univ. dr.,Universitatea Creştină ”Dimitrie Cantemir”, Facultatea de Management Turistic şi Comercial, Bucureşti
12. CRIŞCIUC Viorica – lect. univ. dr., Universitatea de Stat „Alecu Russo”, Bălți, Republica Moldova
13. DĂNILĂ Magdalena - ing, Universitatea din Piteşti
14. DONCEAN Marilena - cercet. şt. pr. gr. III dr., Academia Română Filiala Iaşi - ICES „Gh. Zane"
15. DOSESCU Tatiana Corina - lect. univ. dr., Universitatea Creştină ”Dimitrie Cantemir”, Facultatea de Management Turistic şi Comercial, Bucureşti, România
16. GHEORGHIŞTEAN Liudmina - Directorul Şcolii de Arte „Ciprian Porumbescu”, Bălți, Republica Moldova
17. IORGA SIMĂN Ion - prof. univ. dr. , Universitatea din Piteşti
18. LEŞE Ana-Cristina - Lector univ. dr. , Universitatea de Arte „George Enescu” Iaşi
19. MORARI Marina - conf. univ. dr., „Universitatea de Stat „A. Russo”, Facultatea de Ştiințe ale Educației, Psihologie şi Artă, Bălți, Republica Moldova
20. OLARU Ioana-Iulia - lector univ. dr., Facultatea de Arte Vizuale Şi Design, Universitatea de Arte „G. Enescu”, Iaşi
21. PAŞCA Eugenia Maria – conf.univ. dr., Universitatea de Arte „George Enescu” Iaşi
22. PĂDURARU TEODOR - cercet. şt. pr. gr. II dr., Academia Română Filiala Iaşi - ICES „Gh. Zane"
23. PÂRLAC Sebastian - prof. univ. dr. ing., Universitatea din Piteşti
24. PERETEATCU Maria - conf. univ., dr., Universitatea de Stat „Alecu Russo”, Bălți, Republica Moldova
25. RUSU Marinela - artist plastic şi cercet. dr. Academia Română, Filiala Iaşi, Institutul „Gh. Zane”, lector asociat la Universitatea de Arte, ”G. Enescu”, Iaşi.
26. SĂVOIU Gheorghe - prof. univ. habil . dr., Universitatea din Piteşti
27. SIMIONESCU Cristina - lector dr., Universitatea de Arte, ”G. Enescu”, Iaşi
28. ZORILO Larisa - conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat ”A. Russo” din mun. Bălți, Republica Moldova

**COORDONATORI:**

**Marinela RUSU** **Teodor PĂDURARU** **Marilena DONCEAN**

# DEZVOLTAREA ECONOMICO-SOCIALĂ DURABILĂ A EUROREGIUNILOR ŞI A ZONELOR TRANSFRONTALIERE

**Volumul XXV**

editura Tehnopress

**IAŞI – 2015**

# COMITETUL ŞTIINȚIFIC

Editura TEHNOPRES
Str.Pinului nr.1 A
700109 Iaşi
Tel./fax: 0232 260092
E-mail: tehnopres@yahoo.com
http:/www.tehnopress.ro
Editură acreditată CNCSIS

Tehnoredactarea: cercet. şt. pr. III dr. **Marilena Doncean**
Tehnoredactarea şi consultanță la limba engleză: cercet. şt. gr.II dr. **Marinela Rusu**

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
Dezvoltare economico-socială durabilă în cadrul euroregiunilor şi a zonelor transfrontaliere vol. 25 / coord.: Marinela Rusu, Teodor Păduraru, Marilena Doncean – Iaşi: Tehnopress, 2015
Bibliogr. – Index
ISBN 978-606-687-223-2
I. Rusu, Marinela
II. Păduraru, Teodor
III. Doncean, Marilena
339.924

**Întreaga responsabilitate asupra conținutului științific şi informativ al lucrărilor aparține autorilor.**

Prezentul volum a fost editat de către **Departamentul de Cercetări Economice** din cadrul **Institutului de Cercetări Economice şi Sociale „Gh.Zane” al Academiei Române – Filiala Iaşi.**

## CUPRINS

## CULTURĂ ŞI EDUCAȚIE.
## DIMENSIUNI TEORETICE ŞI PRACTICE

# CONTENTS

## CULTURE AND EDUCATION: DIMENSIONS OF THEORY AND PRACTICE

# CULTURE AND EDUCATION: DIMENSIONS OF THEORY AND PRACTICE

## THE ARTISTIC EDUCATION OF IAŞI IN THE ANNIVERSARY YEAR 2015

## ÎNVAȚĂMÂNTUL ARTISTIC IEŞEAN ÎN ANUL ANIVERSAR 2015

**Eugenia Maria PAŞCA**[1]

**Abstract**

*By setting up the dramatic - philharmonic Conservatory in 15 October 1836 from Iasi, the desire to have a school teaching Romanian music and dramatic art becomes reality. The road to becoming and performance of the oldest educational institutions in Romania will devein artistic certainty until 1860. We will highlight such important moments in the evolution of artistic school of Iasi, with gratitude those who led to this important achievement.*

**Keywords:** *tradition, music, theater, visual arts, education, artistic creation*

**JEL:** I200

### 1. Începuturile învățământului artistic la Iaşi

Conservatorul filarmonic-dramatic din Iaşi a fost înființat în 1836 din inițiativa lui Gheorghe Asachi, ajutat de vornicul Ştefan Catargiu şi de spătarul Vasile Alecsandri (tatăl poetului), ei fiind şi primii directori ai şcolii. Primele manifestări care confirmă preocupări pentru o viață artistică în Moldova o reprezintă spectacolul cu opera "Norma" de Vincenzo Bellini, imediat după prima audiție din Italia – 1831, alcătuirea primului cor al oştirii, condus de Alexandru Petriuc; acesta va fi urmat apoi de primul cor bisericesc dirijat de Gheorghe Burada (1854) şi chiar apariția primului manual de teorie muzicală, denumit "Gramatică de muzică vocală".

Din anul 1842 încep să fie prezentate concerte susținute şi de pianişti: Alexandru Flechtenmacher, pianistul Carol Miculi şi chiar fii ai vornicului Burada. Lucrările compozitorilor Johann Strauss, Franz Liszt, Alexandru Flechtenmacher (menționăm "Uvertura națională Moldova", compusă cu un an înaintea sosirii sale la Iaşi) încep să fie prezente în sălile

[1] Prof. univ. dr., Universitatea de Arte „George Enescu", Iaşi, *eugenia_maria_pasca@yahoo.com*

de concerte ale Iaşiului. Viaţa artistică din prima jumătate a secolului al XIX- lea, în capitala Moldovei, îşi fac apariţia trupe franceze şi germane, având în repertoriu opere, creaţii ale marilor compozitori romantici italieni - Giuseppe Verdi, Vincenzo Bellini, Gioacchino Rossini, unele în primă audiţie, lucru ce a dus la racordarea vieţii muzicale moldovene la climatul european.

Odată cu afirmarea muzicii autohtone şi a creaţiilor în limba română ia naştere prima trupă teatrală condusă de Matei Millo. Locul unde se desfăşurau primele spectacole ale trupelor străine era proprietatea domnitorului Mihail Sturza (pe locul actualei Universităţi "Alexandru Ioan Cuza"), urmând a se muta în "Teatrul cel Mare din Copou" (1846). Noutatea adusă de Matei Millo au fost vodevilurile, spectacole care mai târziu, împreună cu cele ale poetului Vasile Alecsandri au fost puse pe scenă în acordurile vesele ale compozitorului Alexandru Flechtenmacher: "Chiriţa în Iaşi "– 1850, "Chiriţa în provinicie" – 1852, precum şi multe alte comedii.

În cadrul Academiei Mihăilene, prin grija lui Gheorghe Asachi, s-a înfiinţat şi o secţie specială, de meşteşuguri frumoase, cuprinzând clasa de "*zugrăvitură*", alături de un curs de arhitectură şi desen şi unul de caligrafie. Academia Mihăileană a fost prima instituţie modernă de învăţământ superior din Moldova (1835 - 1847) ctitorită prin strădania lui Gheorghe Asachi şi a altor învăţaţi români ai vremii, în care a susţinut cursuri de istorie, drept, chimie, matematică şi arhitectură.

## 2. Şcoala de muzică şi declamaţiune, Şcoala de sculptură şi pictură

Un moment important în dezvoltarea culturii de tip european – occidental în Iaşi, este înfiinţarea "**Şcolii de muzică şi declamaţiune**". Sunt trei momente ce au contribuit la marcarea înfiinţării acesteia la 1 octombrie 1860. "Marea Unire" din 1859 şi fondarea Universităţii ieşene vin în întâmpinarea propunerii înfiinţării unei "Şcoli de muzică şi declamaţiune" la Iaşi. Astfel, Alexandru Ioan Cuza va aproba la 11 septembrie 1860, la îndemnul unor oameni de cultură - Mihail Kogălniceanu şi Vasile Alexandrescu Urechia, realizarea acestei şcoli, loc unde cultura muzicală autohtonă a fost dusă cu entuziasm şi cu dorinţa de a promova dezvoltarea instituţiei, apoi, iau fiinţă şi Şcoala de sculptură şi pictură precum şi Muzeul Naţional de Pictură.

După 26 octombrie 1860, data înfiinţării primei Şcoli de Arte, Gheorghe Panaiteanu-Bardasare şi-a consacrat întreaga viaţă dezvoltării

celor două instituții artistice conducându-le cu devotament timp de peste trei decenii pînă la pensionarea sa în anul 1892. Meritele acestuia în domeniul organizării vieții artistice şi al învățământului artistic au fost foarte mari, în contextul politicilor nu totdeauna favorabile dezvoltării artei şi învățământului, în general, în Moldova în particular. Au apărut specializări noi cum ar fi: sculptura, gravura pe aramă, xilografia, dar şi arhitectura, din anul 1863. Menționăm câțiva profesori: Dimitrie Tronescu, Gheorghe Şiller, Theodor Buicliu, Emanoil Bardasare, Gheorghe Popovici. Conducerea Şcolii de Arte Frumoase şi a Muzeului de Artă în anul 1892, a fost preluată de către Constantin D. Stahi.

Sub conducerea lui Spiru Georgeakopulos, au fost numiți profesori şi anume: Gheorghe Burada si Franz Viniartz, Emil Galea şi Teodor T. Burada, Eduard Caudella. Un an mai târziu, la direcția şcolii este numit Francisc Serafim Caudella. În 1864, prin Decretul dat de Alexandru Ioan Cuza şi la Bucureşti, se înființează Conservatorul de muzică şi declamațiune. La şcoala ieşeană rămân aceleaşi catedre cu aceiaşi profesori care au continuat să influențeze viața artistică. Din acel an, catedrele de la Conservatorul ieşean încep să se mărească cu Pietro Mezzetti, Vincent Scholtysch, Gaetano Buzzi şi Gustav Wagner.

Un nume remarcant în istoria Conservatorului este Constantin Gros, cel care va prelua conducerea instituiției după moartea lui Francisc Caudella. În timpul celor 24 de ani cât a activat (1868 – 1892) Constantin Gros a luptat pentru menținerea şcolii şi pentru îmbunatățirile în cadrul acesteia. Chiar dacă instituția a avut parte de o scurtă pauză, Constantin Gross a luptat pentru reînființare (s-a desființat la 31 decembrie 1875, s-a reînființat la 28 august 1876) ceea ce a contribuit la dezvoltarea culturii noastre muzicale. În septembrie 1892, direcția Conservatorului din Iaşi este încredințată lui Eduard Caudella care împreună cu cadrele didactice susține muzica ieşeană prin organizarea orchestrei, reuşind să formeze prima orchestră simfonică.

Despre activitatea secției dramatice menționăm contribuția lui Mihail Galino care este primul ce se distinge nu numai ca actor, ci şi ca pedagog valoros. Cei mai buni dintre studenți vor contribui la viața teatrală ieşeană, pe scena Teatrului Național, jucând alături de profesorii lor. Se remarcă Mihail Belador, Vlad Cuzinschi, Petre Sturdza-Doria, Mihai Codreanu, Constantin Botez-Penel şi, în mod cu totul deosebit, State Dragomir şi Aglae Pruteanu. Mihail Galino e şi director al Conservatorului

între 1873-1876. Moare în 1896 şi este înlocuit la catedră de State Dragomir, care devine actor al Teatrului Naţional. Au mai fost profesori ai Conservatorului ieşean actorii: Constantin Ionescu, Constantin Botez-Penel, Gheorghe Cârjă, Mircea Pella, precum şi Emanoil Manoliu.

### 3. Conservatorul şi Şcoala de Arte Frumoase în perioada modernă

Începutul secolului al-XX-lea aduce cu sine retragerea la pensie a lui Teodor Burada şi Eduard Caudella şi venirea unor noi profesori: Sofia Musicescu – Teodoreanu, Athanasie Theodorini, sub conducerea unui nou director, Gavriil Musicescu (1901), urmat de Alexandru Aurescu şi apoi Enrico Mezzetti (9 martie 1905). Primul deceniu din secolul al XX-lea vine cu noutăţi în lumea muzicală, chiar dacă nu există prea mult interes pentru lumea culturală şi artistică a Iaşiului.

Chiar dacă a avut o perioadă scurtă la direcţia Conservatorului (1905 - 1907), marcată fiind de ample realizări, Enrico Mezzetti va reveni sporadic în fruntea instituţiei (1910, 1912, 1920, 1927) până la decesul din 1930. Anul 1907 aduce un nou director al Conservatorului pentru patru ani şi anume Atanasie Theodorini, ce va deveni şi dirijorul orchestrei. Sfârşitul primului deceniu aduce profesori pe: Alexandru Zirra, Nicolae Theodorescu, Alexandru Roşca. Dintre profesori amintim: Gheorghe Ionescu, Ion Vasilescu, Antonin Ciolan. Înnoirea cadrelor didactice aduce o îmbunătăţire substanţială în activitatea Conservatorului prin împrospătarea repertoriului, o nouă tehnică de predare, dar şi o viziune artistică mult mai amplă. Nume de marcă au fost rând pe rând directori în această perioadă: 1911 – Ilie Sibianu, 1912 – Enrico Mezzetti, 1914 – Athanasie Theodorini, iar în 1917 – Alexandru Aurescu.

La secţia dramatică trebuie amintit Mihai Codreanu care va fi profesor între 1920-1938, director al Teatrului Naţional (1919-24, 1928) şi inspector general al teatrelor (1924). Creator de şcoală, ca şi înaintaşii săi Matei Millo şi Mihail Galino, poetul şi profesorul Mihai Codreanu a obţinut realizări remarcabile în formarea noilor actori. Între 1917-1918, George Enescu, personalitate în lumea muzicală naţională şi internaţională, reuneşte sub bagheta sa, în cadrul unei orchestre simfonice de o deosebită valoare, muzicienii ai Iaşului, în mare parte profesori ai Conservatorului de Muzică şi Declamaţiune, a cărui conducere onorifică o acceptă. În anul 1931, Conservatorul şi Şcoala de Arte Frumoase sunt ridicate la rangul de Academie printr-un decret al lui Nicolae Iorga. În acelaşi an, George Enescu

acceptă propunerea ca Academia de Muzică şi Artă dramatică din Iaşi să-i poarte numele şi este numit, la iniţiativa corpului profesoral, rector de onoare pe viaţă.

La conducerea Conservatorului au fost: Alexandru Aurescu, Antonio Cirillo, Enrico Mezzetti, Antonin Ciolan, Alexandru Zirra. Activitatea Conservatorului în perioada 1920 – 1930 conţine cursuri ce se ţin cu regularitate, acestea fiind impuse de noul director numit în 1924, Nicolae Theodorescu. Catedrele se înnoiesc cu profesori: Vasile Darim, Rodica Georgescu, Constantin Georgescu, Ioan Nosek, Carol Noseck, Ludwig Acker, Mircea Bârsan, Ion Ghica.

Pentru că directorul Nicolae Theodorescu era un foarte bun organizator, se observă o activitate deosebită. Deceniul al IV-lea aduce noi profesori: Radu Constantinescu, Eliza Ciolan şi Vasile Rebegea, toate sub o nouă titulatură dată Conservatorului, cu ocazia împlinirii a cincizeci de ani a ilustrului maestru George Enescu (1931). Prin ordinul dat de Ministerul Instrucţiunii a fost aprobată oficial titulatură de "Academia de muzică şi artă dramatică George Enescu", nume ce va fi purtat până în 1949 când se constituie Institutul de Artă din Iaşi. Cel care a anticipat realizarea unor cursuri de dirijat, dar şi iniţiat în arta dirijatului coral şi orchestral este profesorul Antonin Ciolan. Şi-au început ucenicia sub bagheta profesorului, următorii: Dinu Niculescu, Radu Botez, Emanuel Elenescu, Florica Dimitriu.

Odată cu ieşirea la pensie a poetului Mihai Codreanu de la conducerea Academiei de muzică, Radu Constantinescu. Venit în fruntea instituţiei în1938, Radu Constantinescu are ca principala realizare înfiinţarea Filarmonicii Moldova, instituţie ce va continua munca artistică dusă de Conservator până în acel moment. Astfel, în data de 9 octombrie 1942 George Enescu dirijează primul concert simfonic al noii instituţii. Perioada interbelică rămâne drept cea mai valoroasă în evoluţia şcolii ieşene de teatru. La Conservatorul de Muzică şi Artă Dramatică s-au format nume valoroase care s-au impus atât pe plan artistic, cât şi cel al învăţământului: Dimitrie Onofrei, Vasile Jianu, Theodor Lupu, Dumitru Botez, Emanuel Elenescu, Dinu Niculescu, Ionel Tudoran, Anatolie Chisadji, Mariana Parnica, Eliza Ciolan, Radu Constantinescu, George Manoliu, Aurel Alexandrescu, Hristache Popescu, Vasile Adamache, Vasile Darim, Rodica Şuţu.

Dintre cei mai importanţi elevi ai Şcolii de Arte Frumoase din Iaşi în această perioadă s-au numărat Octav Băncilă, Ştefan Dimitrescu, Camil Ressu, Nicolae Tonitza care au impus arta ieşeană. În anul 1908 s-a produs o nouă reorganizare a învăţământului artistic, care, cu acest prilej, consfinţindu-se separarea arhitecturii de artele plastice. În 1931 Şcoala de Arte Frumoase a devenit Academia de Arte Frumoase din Iaşi, instituţie care s-a bucurat de toate drepturile acordate Universităţilor şi Şcolilor Superioare de nivel european. Director al Şcolii a fost pictorul Ştefan Dimitrescu**.** În calitatea sa de profesor, director şi apoi de rector, Ştefan Dimitrescu a sprijinit o restructurare reală a învăţământului artistic ieşean. 1929-1931 şi apoi de rector după anul 1931, până la 7 mai 1933 când a murit.

## 4. Perioada postmodernă

După 1944 cultura românească cunoaşte o dezvoltare în toate domeniile creaţie, instituţii artistice, educaţie. Această perioadă aduce aspecte negative vieţii Conservatorului prin evacuarea profesorilor şi studenţilor la Făget, care şi-au susţinut cursurile în săli amenajate ad-hoc sau la domiciliul unora dintre aceştia până când instituţia a fost readusă la Iaşi în luna iulie 1945. Reinstalată în vechea clădire a Academiei Mihăilene afectată de bombardamente, Academia de Arte Frumoase din Iaşi a fost transformată prin comasare cu Conservatorul de Muzică şi Artă Dramatică în Institutul de Arte Frumoase din Iaşi, în luna septembrie a anului 1949, în urma reformei a învăţământului din anul 1948.

Existenţa acestui Institut de Arte Frumoase la Iaşi a încetat un an mai târziu, în toamna anului 1950 când este desfiinţat. Ultimul rector al acestei instituţii de artă (1949-1950) a fost pictorul Otto Briese, numit rector al fostei Academii de Arte Frumoase din anul 1945, iar ultimul director al Pinacotecii a fost pictorul Costache Agafiţei, care a deţinut funcţia de conducere până în anul 1958 când Pinacoteca a devenit o secţie a Complexului Muzeal „Moldova”. Dintre personalităţile domeniului amintim pe: Corneliu Baba, Jean L. Cosmovici, Ion Irimescu, Roman Simionescu. În anii şaptezeci asistăm la o reînfiinţare a şcolii de arte vizuale prin înfiinţarea Facultăţii de desen ca o subsecţie a secţiei Sport, în cadrul Facultăţii de Istorie-Filosofie-Sport a Universităţii „Alexandru Ioan Cuza”.

Sub direcţia lui Nicolae Broşteanu Conservatorul reîntors îşi reia activitatea. Florica Niţulescu, Ella Urmă, Octav Gheorghiu, Ion Horceag, fac mari eforturi pentru a restabili activitatea muzicală din cadrul instituţiei.

Catedrele de teatru sunt preluate de Aurel Ghițescu (pentru scurt timp) şi de Manole Al. Foca până în 1951, când şcoala ieşeană de teatru – devenită după 1948, Institutul de teatru „Matei Millo“ – se desființează. Amintim pe profesorii Gina Sandri-Bulandra, Manole Foca şi Ion Diacu-Xenofon, urmați, din 1948, de actorii Teatrului Național Ion Lascăr şi Ştefan Dăncinescu.

Trebuie să amintim că unii dintre oamenii de cultură care au devenit celebrități şi în alte domenii decât teatrul, au fost elevi ai acestei şcoli: filosoful Vasile Conta, istoricul N.A. Bogdan, pictorul Octav Băncilă, poeta Matilda Cugler-Poni, savantul Ion Ionescu de la Brad, scriitorul şi regizorul Victor Ion Popa şi alții. După lungi demersuri realizate de profesorii artişti ai acestei „subsecții”, şi de întreaga intelectualitate culturală ieşeană, această situație nefirească în care funcționa învățământul superior artistico-plastic, a fost reconsiderată, şi Facultatea de Arte Plastice, a fost integrată în anul 1977 în cadrul Conservatorului de Arte „George Enescu” din Iaşi. Reînființarea unei Facultăți de Arte plastice la Conservatorul ieşean a fost benefică, deşi ea a reluat într-o anumită măsură formatul organizatoric al Institutului de Arte din 1949. Menționăm câteva personalități a căror carieră a inclus şi activitate academică: Dan Hatmanu, Dimitrie Gavrilean, Liviu Suhar, Dumitru Covătaru, Constantin Tofan.

Prin reforma învățământului, Conservatorul de Muzică şi Artă dramatică “George Enescu” primeşte în anul 1948 o nouă denumire “Institutul de Artă” ce funcționează cu trei facultăți: muzică, teatru şi arte plastice, având la conducere ca rector pe Achim Stoia, iar decan al Facultății de Muzică, Serafim Antropov. Deschizandu-şi porțile la data de 1 februarie 1948 Facultatea de Muzică avea patru secții: compoziție, pedagogie, muzică instrumentală şi vocală. Chiar dacă în 1950, Institutul de Artă îşi încetează activitatea, cadrele didactice au sprijinit mereu viața muzicală a oraşului prin colaborările cu Filarmonica, corul Gavriil Musicescu şi Teatrul Național, fie dirijând orchestre, compunând muzică de scenă, fie solişti în concerte, instrumentişti de frunte, conferențiari – prezentatori.

Odată cu reluarea în 1960 a activității Conservatorului de Muzică „George Enescu”, viața muzicală ieşeană cunoaşte un deosebit entuziasm, atât în ceea ce priveşte arta interpretativă datorită cadrelor didactice şi studenților, cât şi în activitatea de creație, la a cărei înflorire işi vor aduce contrbuția noua generație de tineri muzicieni, formați în cadrul Conservatorului bucureştean şi adoptați de mediul muzical ieşean: Vasile

Spătărelu, Anton Zeman şi Sabin Păutza, la care s-au adăugat Traian Mihăilescu şi Elise Popovici. Pregătiţi la clasele de compoziţie conduse de Tiberiu Olah, Anatol Vieru şi Marţian Negrea, Vasile Spătărelu, Anton Zeman şi Sabin Păutza.

Din 1951 şi până în 1990, Iaşul nu are învăţământ teatral. În anul universitar 1990-1991, iau fiinţă două clase de teatru (actorie şi păpuşi-marionete) în cadrul Academiei de Arte „George Enescu" – Facultatea de Muzicologie, Compoziţie, Pedagogie muzicală, Teatru, prin eforturile convergente ale unor personalităţi de marcă: Natalia Dănăilă, poetul Mihai Ursachi, Iulia Bucescu, Sergiu Tudose. Trebuie amintit că mari actori s-au format la şcoala ieşeană de teatru: Aurel Ghiţescu, Ştefan Ciubotăraşu, Miluţă Gheorghiu, Constantin Ramadan, Costache Antoniu, Aurel Munteanu, Gh. Ionescu-Gion, Gică Popovici, Eliza Petrăchescu, Nicolae Şubă, Ştefan Dăncinescu, Petre Simionescu, Margareta Baciu, Anny Braesky, Octavian Cotescu, Petre Gheorghiu, Tamara Buciuceanu, Emanoil Petruţ, Mihai Pălădescu.

În 1997, instituţia, printr-o hotărâre a Guvernului României, primeşte numele de Universitatea de Arte „George Enescu" şi cuprinde: Facultatea de Compoziţie, Muzicologie, Pedagogie muzicală şi Teatru, Facultatea de Interpretare muzicală şi Facultatea de Arte Plastice, Decorative şi Design. Din 2012 structura universităţii este modificată prin reorganizarea în trei facultăţi: Teatru, Arte vizuale şi Design, Interpretare, Compoziţie şi Studii muzicale teoretice. Corpul profesoral este alcătuit din specialişti, teoreticieni şi artişti de certă valoare naţională şi internaţională care contribuie permanent la creşterea şi continua devenire a artei ieşene şi româneşti.

## 5. Concluzii

Am urmărit în paralel activitatea şcolii muzicale, dramatice şi vizuale, cu evoluţii şi discontinuităţi datorate condiţiilor istorice, politice şi economice prin care a trecut Moldova şi România. Fiecare dintre personalităţile artistice ieşene, care s-au manifestat în plan creator, interpretativ precum şi pedagogic, au avut o contribuţie fundamentală pentru dezvoltarea şi afirmarea şcolii artistice româneşti înfiinţată şi dezvoltată în timp la Iaşi. Am încercat un scurt parcurs asupra activităţilor desfăşurate, separat sau împreună, a celor trei şcoli ieşene de artă, cu

reprezentanţi care au contribuit fundamental la dezvoltarea artelor, a educaţiei artistice şi culturale.

**Bibliografie**

1. Burada Teodor T - *Opere,* volumele I - II, Ediţie îngrijită de Viorel Cosma, Bucureşti: Editura Muzicală, 1974, 1975.
2. Cozmei Mihail, *125 de ani de învăţământ artistic de stat 1860-1985*, Iaşi: Conservatorul „George Enescu", 1985.
3. Cozmei Mihail, *Pagini din istoria învăţământului artistic din Iaşi, 1860-1995,* Iaşi: Academia de Arte „George Enescu", 1995.
4. Cozmei Mihail, *Existenţe şi împliniri-dicţionar biobibliografic, domeniul Muzică,* ediţia a II-a, Editura Artes, Iaşi, 2010.
5. Cozmei Mihail, *Pagini din istoria învăţământului artistic din Iaşi, la 150 de an*i, Editura Artes, Iaşi, 2010.
6. Rusu Ana Maria, *Şcoala ieşeană de teatru– istorie şi actualitate* – Editura Artes, Iaşi, 2010.
7. Sava Valentin, *Învăţământul artistic naţional ieşean şi vocaţia lui europeană,* Editura Artes, Iaşi, 2010.

# CULTURAL NICHES AND THE VISUAL ART: FROM IDOLATRY TO ADVERTISING

## NIŞELE CULTURALE ŞI ARTA VIZUALĂ – DE LA IDOLATRIE LA PUBLICITATE

**Marinela RUSU**[1]

**Abstract**

*Art has evolved throughout history in various forms and through various ways. Its criteria of assessment were always linked to ideology and only secondly, to the aesthetic criteria. Cultural niches presented in this paper pursue both, stages of evolution of art and also, the ideological marks that have influenced the cataloging and interpretation of aesthetic works.*

*Folk art, although existed from the beginning, simultaneously, with the art of great artists, has always been placed in the background and considered "simple", "worthless", "for daily use". However, a significant number of African popular creations are exhibited and admired in great museums, as well as other artistic works of great value.*

*The paper proposed by us go, step by step, through the development of criteria for the assessment of artistic creation, identifying elements that vary from one era to another but also elements that remain constant. In the past, artistic creations (eg. Greek statues) were valued primarily for their religious symbolism, serving popular faith and idolatry; nowadays images serve other social functions, propaganda, manipulation and advertising.*

**Key words:** *cultural niche, aesthetic criteria, artwork, creativity*

### 1. Nişele culturale - definiție

Teoria nişelor culturale susține ideea că fiecare curent artistic îşi are originea în evenimentele sociale ce au loc la un moment dat, într-o anume epocă istorică şi răspunde, totodată, unei funcții sociale, expresie a evoluției culturii. Din perspectiva teoriei nişelor culturale, există o multitudine de spații culturale în cadrul cărora artele vizuale s-au format. Fiecare dintre ele constituie rezultatul determinat al unui set diferit de nevoi sociale (Susan G. Josephson şi M. E. Sharpe Armonk - 1996). De exemplu, când aristocrația Renaşterii avea nevoie de o voce care să facă propagandă umanismului, artizanii erau antrenați să producă artă în acest scop. Când revoluția industrială a schimbat stilul de viață al oamenilor, astfel că meşteşugurile au devenit industrie, mişcarea Bauhaus a inspirat un mod de

[1] Artist plastic; cercet. şt. pr. II dr., Institutul de Cercetări Economice şi Sociale „Gh. Zane”, Academia Română - Filiala Iaşi, *marinela1808@yahoo.com*

educație având drept scop apariția unui nou gen de meşteşugar şi astfel, *Design Arts* au apărut. Când capitalismul s-a confruntat cu nevoia de a realiza pachete atractive şi anunțuri de produse noi, pentru a stimula cererea, publicitatea şi mass media au trecut în față. Astfel, artele frumoase, arta populară, *design art* şi publicitatea pot fi considerate ca forme de viață, servind unor funcții externe, bine definite.

Putem vorbi de *standarde obiective* în comparația artelor? Când oamenii se gândesc la natura artelor vizuale ei au tendința să privească la obiectele considerate ca artă în istoria artelor convenționale. Cu toate acestea, istoria artelor convenționale au drept caracteristică tendința de a nu include arta populară, *design art* şi publicitatea, ca fiind artă. *Design art* nu este considerată ”artă” deoarece are şi o funcționalitate practică, pe lângă aspectul său estetic. De asemenea, *design art* nu manifestă, în mod tipic o creativitate personală specială, fiind astfel, considerată, mai mult o formă de decorațiune. ***Arta populară***, pe de altă parte, este inclusă mai mult în categoria prostului gust, banal, sentimental şi deci, ignobilă şi fără importanță. Odată ce istoria artei nu se uită decât la arta ”bună”, nici indivizii obişnuiți nu mai iau în considerație şi aceste genuri de artă, diversificate. Plasați cel mai adesea în lumea Artelor Frumoase, istoricii artei se folosesc de ideologie şi de sensul valorii artistice al artelor frumoase pentru a evalua întreaga creație artistică.

Istoricii artei convenționale, utilizând Artele Frumoase şi ideologiile sale ca fiind standarde după care sunt judecați toți artiştii, blurează distincțiile pe care teoria nişelor culturale vrea să le facă. Artele Frumoase nu erau definite înainte de Renaştere. Obiectele de artă dinaintea Renaşterii, sau în alte contexte culturale, nu ar trebui să fie comparate cu Artele Frumoase întrucât, ele împărtăşesc ideologiile Artelor Frumoase ce aparțin formei estetice, ale expresivității şi funcționalității. Din perspectiva teoriei nişelor culturale, Artele Frumoase reprezintă doar o nişă culturală pentru artă şi, în civilizația Vestică contemporană, nefiind nici cea mai importantă.

***Standardele*** folosite pentru a judeca arta inter-cultural şi de-a lungul nişelor nu trebuie să fie acelea ale Artelor Frumoase, odată ce acestea perturbă viziunea noastră asupra celorlalte genuri de artă şi omite a vedea adevărata lor semnificație. Oricum am defini arta, ea este mai mult decât ceea ce ne oferă Artele Frumoase. De exemplu, multe piese artistice create de meşteri populari în Africa, sunt considerate adevărate creații şi sunt expuse în muzee, la fel ca picturile, să zicem, ale marilor pictori europeni.

Această putere a artei populare nu are de-a face cu calitățile estetice, cu excelența execuției sau expresiei, ci cu încărcătura culturală şi simbolică pe care o au (Armstrong Robert Plant, 1981)(Fig.1). Neîndoielnic, vom aprecia virtuozitatea realizării dar, să nu uităm că, statuile în Grecia antică răspundeau, mai întâi unei funcții spirituale (idoli) şi abia apoi, nevoilor estetice.

**2. Evoluția artei vizuale. Progresul ca o dobândire a realismului**

Cele mai vehiculate teorii ale progresului în arta vizuală se concentrează asupra realismului în artă. Aceste teorii ne spun istoria artei ca o propensiune față de un stil iluzionist. Stilul iluzionist a fost dobândit în final, odată cu marea breşă creată de Renaştere, prin regulile sistematice pentru redarea perspectivei; ”trecerea de la Evul Mediu la Renaştere se face în artă, prin intermediul unei generații de creatori ce abordează ***iluzionismul*** tridimensional, tot mai atractiv, preluat din maniera antică. Un nou ***stil*** se impune în artă, caracterizat prin claritate compozițională şi monumentalitate” (H. Gombrich, *Istoria Artei*, 2007, p.211). Acest stil a fost mai departe rafinat, până când, în sec. al-XIX-lea, *fotografia* a preluat sarcina de a realiza arta iluzionistă iar artiştii au rămas dintr-o dată, fără lucru. Artiştii se află acum în competiție cu aparatul de fotografiat care poate face o artă iluzionistă chiar mai bună; ca urmare, artiştii au schimbat stilul iluziei pentru a avea o preocupare de valoare (Gibson, 1966, p. 231).

Istoria artei ar trebui văzută ca o progresie spre atingerea unei complete fidelități față de natură iar atunci când acest țel a fost atins pentru prima dată, în timpul perspectivei Renaşterii şi apoi, în final, cu ajutorul fotografiei, artiştii ar fi trebuit să abandoneze reprezentarea, odată ce fotografia realiza acest lucru chiar mai bine. Dar o astfel de perspectivă asupra istoriei artei conține în sine o eroare. Mai întâi, tradiția portretului care a fost afectată de camera foto – fără pretenții artistice – a ajuns să preia cereri de portret ale persoanelor clasei de mijloc, care, în epocile anterioare nu ar fi avut banii pentru a-şi plăti un portret realizat de un artist. Astfel, fotografia devine mai cuprinzătoare şi, ca o oglindă fidelă, redă imagini din toate păturile sociale şi mai apoi, reflectând, personalități şi evenimente istorice în forma imaginilor. Cunoaşterea se extinde iar arta este împinsă pe un drum irepetabil.

## 3. Puterea geometriei de a unifica

Geometria unificatoare poate fi folosită pentru a consolida interpretarea conceptuală sau perceptuală a artei (Lind, 1985). Dar acesta nu este singurul mod în care ea poate fi folosită. În arta europeană acest nivel a fost folosit în scopuri estetice. Artiştii folosesc centrul şi armoniile emergente dintre formele artistice, pentru a aduce privitorului plăcerea estetică. Culoarea, poate, de asemenea, să fie folosită pentru a întări această interpretare estetică asupra artei, creând un *pattern* emergent ce domină vizual formele individuale. A vedea formele estetice în artă presupune abordarea având o anume atitudine mentală. Privitorul trebuie să abordeze arta dezinteresat. Pentru a privi formele estetice, spectatorul trebuie să ignore tot ce pot reprezenta formele şi să le privească doar ca forme pure. Repetarea acestei abordări asupra artei, consolidează o anume poziție mentală, mai exact, o dezinteresare şi o detaşare față de viață. Doar prin consolidarea acestei detaşări, ce rezonează pozitiv cu gândirea rațională şi cu elaborările gândirii, poate fi accesată puterea formativă a artei.

Artiştii non-vestici, să le spunem aşa, au exploatat beneficiile geometriei unificatoare pentru funcții foarte diferite de modul de abordare estetică în Vest. De exemplu, Navajos[2] (Anderson, 1990) şi alții, folosesc centrul geometric pentru a realiza mandale ce sunt apoi folosite în scopul vindecării. În tantrismul tibetan mandalele sunt folosite ca obiecte de meditație (Fig. 2 şi 3). Credința acestor popoare este că astfel obiecte ajută la iluminarea personală, respectiv, depăşirea ego-ului individual şi reunirea cu sinele spiritual, universal, intrând astfel, într-o realitate fluidă, superioară (Blofeld, 1974). Prin simetria sa perfectă, puterea primară a mandalei constă în abilitatea de a organiza şi de a unifica opozițiile conceptuale din jurul centrului (Jung, C. G. – 1969).

Aceste imagini, din culturi atât de diverse, cum sunt cele tibetane şi cele Navajo, pot fi comparate cu imaginile vestice în care este folosită puterea unificatoare a geometriei în artă. Diferențele dintre aceste moduri de utilizare este, în parte, oferită de felul cum privitorul abordează arta. Pentru a vedea formele estetice, arta trebuie abordată dezinteresat. Pentru a folosi arta pentru vindecare şi iluminare spirituală, privitorul trebuie să se asocieze pe sine cu centrul însuşi al artei. Aceste imagini pot fi comparate inter-cultural deoarece avem standarde obiective, şi anume, modul în care este utilizată geometria compozițională. Culturile, folosesc toate, aceeaşi

[2] Arta şi meşteşugurile indienilor nativi din America.

geometrie vizuală, pentru a ne influenţa abordarea mentală atunci când percepem arta şi, astfel, cu toţii procesăm arta prin mecanisme cognitive echivalente.

## 4. Nişa culturală a artelor frumoase

Când se vorbeşte despre ”artă”, cel mai adesea, ne referim la Artele Frumoase. Dar când privim la Artele Frumoase, vedem ideologiile şi instituţiile care preced mass-media şi piaţa culturală, de masă. Artele Frumoase joacă acum rolul ”artei de dragul artei”, realizată într-un context independent de cultură. Rolul artistului contemporan, creator de artă frumoasă este analog cu rolul cercetătorului în ştiinţă, care face cercetare pură, fără nici o valoare practică, imediată.

Când ne gândim la artă, în secolul al-XX-lea, avem în minte picturi şi sculpturi realizate special pentru a fi admirate pentru forma lor estetică. Aceste obiecte de artă nu mai au nici o altă funcţie decât de a fi puse pe perete sau de a sta în grădina muzeului pentru a fi atrăgătoare estetic. Dar, înainte de Renaştere nu existau astfel de obiecte de artă în cultura Europeană. Nici grecii din antichitate, nici artiştii din epoca medievală nu făceau o distincţie clară între artă şi meşteşug. Grecii considerau sculptura şi pictura ca fiind abilităţi imitative (*mimetic techne*) şi le-au clasificat cu mult rafinament (J. J. Pollett - 1972).

## 5. Academiile

În timpul Renaşterii a apărut o creştere a cererii pentru operele de artă, odată cu creşterea şi îmbogăţirea oraşelor. S-a constituit o clasă de colectori, care nu comandau ceea ce aveau nevoie, ci cumpărau ceea ce se oferea pe piaţă. Aceşti colecţionari erau foarte interesaţi în redescoperirea obiectelor provenind (sau inspirate din) culturile antice, greacă şi romană. De asemenea, ei colecţionau picturi şi sculpturi realizate de contemporanii lor. Astfel, artele frumoase încep să satisfacă nevoile aristocraţiei Renaşterii, privind apetitul pentru produsele de colecţie. Conştientizarea faptului că arta este creată pentru a fi cumpărată/achiziţionată, a condus la schimbarea modului în care arta era produsă.

În anul 1462, Marsilio Ficino a creat Academia iar în timpul lui Leonardo da Vinci (1452-1519) se ajunsese ca dreptul de a practica arta să nu mai fie condiţionat de ucenicia la un şef de breaslă. Termenul *Beaux Arts* (Arte Frumoase) are la bază expresia *Arti del disegno* ce a fost monetizată

de Vasari şi folosită instituţional pentru prima dată, în 1563, la Academia din Florenţa. Aici, pentru întâia dată a fost anulată identitatea dintre meşteşugar şi artist iar conştientizarea Artelor Frumoase ca fiind opuse meşteşugurilor, a început. Acesta a fost debutul instituţional ce a pus bazele unei noi nişe culturale: *Artele Frumoase* (Freedberg, David -1989).

## 6. Ideologia elitelor

În epoca medievală, în timp ce teoreticienii plasau poezia şi muzica în rândul artelor liberale, potrivite pentru educaţia nobilimii, sculptura şi pictura erau considerate printre artele ”mecanice” sau ”umile”. Ele presupuneau folosirea de materiale şi rezultatele lor apăreau într-o formă materială, la final. Cei care realizau artele mecanice erau clasaţi printre muncitorii manual şi artizani.

Odată cu *umanismul*, Academiile au oferit artiştilor o nouă teorie, ***neoplatonismul.*** Acesta este o reinterpretare mistică a doctrinelor lui Platon, concentrate mai ales, pe ideile din dialogul ”Symposium” în care se vorbeşte despre Frumos, iubire şi forme. În dialogul său, Platon (2010) descrie o cale numită *scara Iubirii* ce ne conduce spre perceperea formei absolute a Frumosului. Această filosofie a inspirat mulţi gânditori, mai ales, pentru că era repetată cu obstinaţie şi reinterpretată de generaţiile de neoplatonişti, ca o modalitate a artei de a-şi conduce privitorii la cel mai înalt nivel de spiritualitate. Iubirea, scrie Platon, este pusă în acţiune de perceperea frumosului. Iubitorul urcă o treaptă a iubirii dintr-un corp fizic individual, spre toate corpurile individuale, către suflete, obiceiuri şi legi, către învăţare şi ştiinţă, şi în cele din urmă, către Frumuseţea Absolută. Astfel, printr-un proces de universalizare, iubitorul ajunge să experimenteze o iubire mai mare, universală.

## 7. Instituţionalizarea artelor frumoase

Naşterea Artelor Frumoase a avut loc în Renaştere dar ea s-a desăvârşit ca proces abia în epoca Iluministă, când Academia Regală de Pictură şi Sculptură a fost creată la Paris (în anul 1648). Scopul principal al Academiei Regale era de a elibera artiştii de restricţiile medievale impuse de breasla pictorilor şi astfel, de a ridica statutul intelectual şi social al artistului. Până la sfârşitul secolului al-XVII-lea, arta creată la Paris a avut o poziţie centrală în Europa. Ea dobândeşte un gen de monopol faţă de arta europeană, impunând criterii şi modele de interpretare a artei.

***Neoclasicismul*** devenise ideologia dominantă în stabilimentul artei din secolele al-XVII-lea şi al-XVIII-lea. Pe lângă preocuparea pentru frumos, formarea artistică început să se concentreze şi asupra valorilor morale, revitalizând formele ideale ale marilor pictori ai istoriei, ai Renaşterii târzii, cum ar fi, de exemplu Poussin. În neoclasicism, frumosul a devenit caracteristica specifică pe care arta o manifesta. Această ideologie a fost conturată, în mare parte de filosofia lui J. J. Winckelmann (1717 - descrisă de Daniel Boorstin, 1983).

În scrierile sale, Winckelmann argumentează ideea că scopul oricărei arte de calitate este atingerea unei ”frumuseți pure”. Frumusețea pură poate fi atinsă, credea el, prin anihilarea trăsăturilor individuale ale subiectului, în favoarea imaginii de ansamblu. Acest mod de a gândi se dorea un substitut pentru concepția renascentistă a naturalismului iluzoriu care imită felul cum arată lucrurile în natură. Pentru a realiza această idealizare neoclasică, artiştii ar trebui să imite idealizarea greacă a figurii, întrucât acest gen de frumusețe pură, credea el, a fost atins doar de greci. Artiştii moderni ar putea ajunge la acest nivel creând, la fel ca grecii din antichitate, străduindu-se pentru a obține efecte de o ”simplitate nobilă” şi de o ”tăcută măreție”. Winckelmann privea sculptura greacă ca fiind mai întâi o expresie a frumuseții (Daniel J. Boorstin, 1983). De asemenea, menționăm că el este considerat ”părintele arheologiei moderne”, întrucât a fost primul care a conceput istoria artei ca parte a evoluției generale a societății şi a culturii. El a fost primul care a făcut o legătură interpretativă între stilul artistic ca reflectând filosofia şi tonul specific al unei anumite epoci istorice.

**8. Ideologia formativă – formalismul estetic – filosofia gustului**

Ideologia cea mai influentă din cadrul Artelor Frumoase, aşa cum le cunoaştem azi, este ideologia *Formalismului estetic.* Ea a debutat odată cu filosofia gustului în timpul epocii Iluministe. Ea a înlocuit încet-încet, teoria imitației rămasă de pe timpul nişei unitare arte-meşteşuguri. Pentru Formalismul estetic, *gustul* are o importanță covârşitoare în interpretarea esteticului.

Aceasta înseamnă că, aşa cum spunea filosoful gustului, David Hume, (1757), (citat de E. H. Gombrich – 1960): ”frumusețea se află în ochii privitorului”. Esteticul este o problemă a simțurilor, a senzației. Plăcerea oferită de artă se aseamănă cu plăcerea oferită de mâncare. Ne plac acele opere de artă care au un gust bun, care, ne oferă plăcere.

Frumosul este o problemă de senzaţie şi de aceea este subiectiv. Fiecare are gustul său, preferințele sale. În realitate, nu există aşa ceva: frumusețe ”adevărată” şi deci, nu se poate disputa asupra gustului. Alegerea obiectelor frumoase, a celor care oferă privitorilor plăcere devine o problemă. Frumosul nu este o calitate intrinsecă a obiectelor, ea există mai ales în mintea care le contemplă iar fiecare minte percepe în mod diferit frumosul. Formalismul estetic, în varianta sa modernă, este concepția potrivit căreia ceea ce contează în artă sunt calitățile estetice iar ele constau în relația dintre linie şi formă, adică, în calitățile formale ale operei de artă. Problema *subiectului* exprimat este irelevantă în această abordare. Atitudinea pre-artelor frumoase sau teoria imitației (sec. al-XII-lea) ideea că arta ar trebui să ne învețe ceva, prezentând anumite teme interesante, a dispărut complet. Principala misiune a Artelor Frumoase a devenit *estetica*. Într-adevăr, în forma cea mai extremă a acestei viziuni, problema temei prezentate în artă este considerată o distragere a atenției de la scopul său principal. Această perspectivă extremă se regăseşte şi în *formalismul estetic* descris de Rudolf Arnheim (1969), ce a avut o influență semnificativă în artă, între anii 1950-1960. Aşa cum am enunțat mai sus, un mod de a structura geometria emergentă a artei este aceea de a sublinia *pattern*-urile formale care sunt cuprinse în forma semnificativă. Rudolf Arnheim (1969) notează că forma semnificativă, este forma unui obiect de artă care conduce la emoția artistică a indivizilor sensibili. Scopul artei este de a ne oferi un suflu mai dinamic al emoției estetice. Emoția estetică este o emoție provocată doar de formă. Este o emoție plăcută pe care ne-o produce recunoaşterea ordinii şi a inevitabilului unor anume relații.

## 9. Definirea artistului – teoria expresiei

În timp ce formalismul estetic ne spune cum să ne raportăm la un obiect de artă, ideile *teoriei expresiei* ne propune cum să vedem relația dintre artă şi artist. În primele teorii ale artei, teoriile imitației, arta era considerată ca un obiect ce reflectă fidel realitatea. Nu era deci, nevoie de o teorie despre artă ca expresie a unui individ. Pentru teoriile imitației, arta era o oglindă sau o fereastră a unei anume teme şi nu era nicidecum, exprimarea unei emoții a unui anume artist original. În epoca iluministă artistul era acela care era educat în academie, cunoscând geometrie, istorie şi arta clasicilor (Susan G. Josephson şi M. E. Sharpe Armonk - 1996). Arta devenise un mijloc de a crea plăcere şi de a educa prin plăcere. Artistul era

un profesionist cunoscător al artei clasice şi etichetat ca artist (*Fine Artist*) de academie şi de structura instituțională a vremii. Arta nu ținea cont de artişti sau de experiențele lor subiective ci de marile subiecte din istorie şi mitologie.

Odată cu trecerea la *romantism*, însă, conceptul de artist şi de misiune a artistului, s-au schimbat iar *teoriile expresiei* prin artă au început să apară. Romanticii s-au îndepărtat de atitudinile iluminismului asupra vieții şi artei. Acolo unde iluminismul privea spre egalitatea dintre indivizi, romanticii şi-au întors privirea spre individul unic şi original. Acolo unde iluminismul accentua importanța rațiunii, romanticii au respins rațiunea în favoarea emoției şi intuiției. Teoria expresiei s-a născut din curentul romantismului. În cadrul ideologiei teoriei expresiei, artiştii pictează ceea ce simt, folosind propriile lor convenții, aşa cum provin ele din experiența şi trăirea personală a artistului. Ei tind să nu devină neapărat pictori profesionişti ci, mai degrabă, indivizi care au o compulsie de a picta.

Pornind de la această orientare, creativitatea şi sensibilitatea emoțională trec pe primul plan şi constituie virtutea ce marchează un mare artist. Acum artiştii sunt considerați persoane cu o înaltă creativitate care se inspiră din propria lor viață. Ei îşi asumă riscuri personale pentru arta lor, aceasta incluzând şi consumul excesiv de alcool, consumul de droguri, cum a făcut Coleridge, pentru a ”vedea” imagini exotice şi de a avea experiențe mai intense. Artiştii trăiesc extremele vieții. Într-adevăr, prin curentul *romantismului*, artiştii au fost considerați persoane mai puțin stabile psihic, înclinați spre excese şi comportament instabil.

Părintele psihanalizei, Sigmund Freud (2010), susținea că artiştii sunt hiper-sexuali, hiper-emoționali şi îndrăgostiți de ei înşişi. Referindu-se la compulsia artiştilor de a picta şi a nevoii lor de a-şi exprima trăirile interioare şi fanteziile proprii, Freud i-a numit "obsessive-day-dreamers," (visătorii obsedați cu ochii deschişi), ce fac artă ca o consecință a inadaptării lor la viață. Acest gen de descriere însă, nu se va potrivi niciodată genului de artişti prezentați de teoria expresiei, care pictează pentru că sunt ghidați.

Intră astfel, în istorie, imaginea artistului neadaptat şi ”nebun”, cu personalitate instabilă dar care are totodată şi tendința de a fi atras să creeze artă. Van Gogh (Fig. 4) este luat drept exemplu pentru acest gen de artist, el confruntându-se cu o serie succesivă de eşecuri, amintindu-se mereu emoționalitatea sa intensă şi în final, patologică. Chiar şi aşa, Van Gogh nu

a fost un artist de succes în timpul vieții ci a căpătat o reputație imensă abia după moartea sa. Orice artist ce nu are succes poate visa că este un Van Gogh. Chiar dacă nimeni nu apreciază arta sa acum, el ar putea fi consemnat mai apoi în istorie, ca un mare pictor.

Pe lângă ideologia formalismului estetic există, de asemenea, o ideologie conflictuală - teoria expresiei, care modelează concepțiile noastre despre artă, în sec. al-XIX-lea. Formalismul estetic este considerat ca un constituent a ceea ce face un obiect să fie *artă*. Teoriile expresiei, pe de altă parte, au adăugat artelor frumoase un sens conflictual asupra a ceea ce face pe cineva să fie un *artist* adevărat. Formalismul estetic a înlocuit preocupările artiştilor pentru subiectul prezentat în artă iar teoria expresiei a înlocuit impresia asupra personalității artistului.

*Teoria expresiei* care se concentrează asupra artei realizate de genii, coexistă inconfortabil cu *formalismul estetic*, în care arta se concentrează asupra emoției estetice pe care o oferă privitorului (Susan G. Josephson şi M. E. Sharpe Armonk - 1996). Astfel, acolo unde formalismul estetic se concentrează pe obiectul de artă în izolare, teoria expresiei priveşte prin artă la creatorul care a realizat-o. De asemenea, acolo unde, aprecierea formei estetice presupune abordarea artei cu dezinteres, aprecierea artei expresive nu este interesată de aceasta. Desigur, astfel, contribuim la succesul artiştilor ca Van Gogh. Nu e nevoie ca cineva să aibă o atitudine de dezinteres pentru a percepe emoția proiectată în arta sa şi oricine o poate aprecia, chiar şi persoanele fără o educație artistică specială.

Artiştii teoriei expresiei nu sunt însă, acceptați de structurile academice. Nu e nevoie de educație pentru a face artă expresivă. Artistul creează fără ajutorul vreunei academii care să-i dicteze stilul şi subiectul. Mai mult, ideologia artistului ca fiind cineva care este expresiv, dar nu educat pentru a accepta un set de obiective şi reguli, subminează structura academiei de artă. Dacă artistul nu are nevoie de educație artistică, atunci, cine se îndoieşte de artist că este un artist adevărat? Dacă doar expresivitatea în sine, face pe cineva artist atunci, oricine poate fi un artist, ceea ce erodează structura instituțională care suportă nişa culturală a Artelor Frumoase. Teoria expresiei de asemenea, dă naştere atitudinii că tot ce contează în cazul artei este să fie satisfăcătoare sau expresivă pentru individul-artist care o realizează. Regăsim aici o combinație între ideea că gustul nu poate fi discutat iar arta este o exprimare personală. Din această perspectivă, nici o judecată critică nu e potrivită artei, cu excepția doar a

celor făcute de însuşi autor, iar dacă artistul este satisfăcut, atunci şi arta sa este considerată de succes. Sintetizând - pentru această orientare - nu doar că nu există nici o structură academică care să ne spună cine este şi cine nu este artist dar, pe deasupra, nici nu există vreun standard obiectiv pentru a judeca valoarea obiectelor de artă.

### 10. Modernismul – artele frumoase şi arta populară

Începând cu anii 1800, apare separarea dintre arta populară şi Artele Frumoase. Sistemul academic s-a schimbat, de la a produce artă pentru clasele aristocratice în a produce artă pentru clasele de mijloc. Această schimbare a avut loc deoarece clasa aristocratică în Franța, a dispărut în revoluția franceză iar stilul de viață al clasei de mijloc s-a răspândit şi mai mult, odată cu debutul revoluției industriale. Este începutul realizării artei pentru gustul popular. Mii de picturi au fost expuse în saloane şi vândută clasei de mijloc. Arta populară a continuat tradiția neoclasică, în timp ce Artele Frumoase au evoluat de la arta realizată drept revoltă față de neoclasicism. Vedem primele semne ale acestei revolte în romantism, completată mai apoi de curentul inițiat de pictorul impresionist Manet, (Fig.5).

Separarea dintre Artele Frumoase şi arta populară nu s-a realizat dintr-o dată. Artiştii pe care azi îi admirăm ca revoluționari - Cezanne şi Van Gogh - nu erau cunoscuți în vremea lor. Întoarcerea spre modernism, împotriva neoclasicismului, a venit încet. Mai apoi, istoricii au reluat povestea, evocând măreție în creația artiştilor care nu au fost apreciați în timpul vieții dar care au prefigurat modernismul. După separare, Artele Frumoase au continuat să fie un subiect special, exprimând viziunea unică, personală, în timp ce arta populară era creată pentru a satisface masele, folosind teme ce asigurau vânzarea lor. În sec. al-XII-lea, arta populară a devenit artă *mass media*, comercială. Obiectele de artă populare sunt produse în cantitate mare şi reflectă gustul mai degrabă, al privitorului decât al creatorului. Obiectele artelor frumoase sunt create de mână, individual, sunt expuse în saloane alături de alte creații considerate artă şi comparate între ele prin standarde specifice doar ale artelor frumoase. Arta populară este produsă în mii de exemplare identice, pentru că ea urmăreşte să obțină cât mai mulți bani din vânzarea unor astfel de obiecte.

Arta populară a continuat tradiția neoclasică a imitației, făcând-o uşor de înțeles. Din această perspectivă, ea a rămas mai aproape de

meşteşuguri decât de artele frumoase, care s-au îndepărtat de imitaţie către expresie şi estetică. Artele frumoase au continuat nişa culturală creată în timpul Renaşterii, având creatori individuali ce au creat obiecte unice, pentru colecţii, distribuite printr-o structură de galerie, în timp ce arta populară este adesea realizată ca vechile obiecte de artă din ateliere, ca efort colectiv şi realizând multe copii, distribuite mai apoi printr-un circuit economic de bunuri şi servicii. Astfel, Artele frumoase sunt definite, în contrast cu meşteşugul, pe de-o parte, şi arta populară, pe de altă parte. Disputa apreciativă dintre cele două genuri de artă există şi acum, mai ales, privind fondurile publice şi spaţiile acordate pentru expunere.

În timpul Renaşterii şi Iluminismului, existau academii şi clienţi care spuneau artiştilor ce să facă. Existau controverse despre ce ar trebui sau nu ar trebui reprezentat şi despre unele elemente privind stilul dar nu exista nici o ambiguitate privind *scopul artei* sau a ceea ce conferă valoare artei. Însă, odată cu revoluţiile împotriva neoclasicismului, artiştii înşişi au început să teoretizeze asupra misiunii artei şi a valorii în artă. Intrând în secolul al-XX-lea, arta a devenit şi mai separată în diferite mişcări artistice. Mai întâi, a fost impresionismul, apoi expresionismul şi arta Fauve, apoi cubismul, dada, suprarealismul, avangardismul, purismul, Orphismul, futurismul, vorticismul, constructivismul, pop art, op art, minimal art, ca să numim câteva dintre ele. Modernismul a devenit instituţionalizat în SUA prin crearea Muzeului de Artă Modernă în 1929.

Modernismul a înlocuit problema subiectului în artă cu preocuparea pentru *estetică, expresia subiectivă* sau *valoarea şoc şi noutate.* Chiar şi în mişcările de artă precum foto-realismul, care are un conţinut reprezentaţional, subiectul artei nu era subiectul reprezentat. De fapt, subiectul avea tendinţa de a fi ceva foarte mundan, cum ar fi o natură statică. Scopul său era însă, estetica.

## 11. Dada, avangardismul şi minimalismul

Dintre toate filosofiile care au avut impact asupra artei, *existenţialismul* a generat cele mai tulburătoare curente în artă. Deşi lumea a fost mai întâi şocată la prima apariţie a diferitelor curente, nu a existat nimic similar cu şocul de valoare al artei provenite din existenţialism. Artele frumoase au început să fie asociate cu rebeliunea şi revolta împotriva neoclasicismului. Aceasta a făcut existenţialismul atractiv ca filosofie ultimă a revoltei. Într-adevăr, *valoarea şoc* a înlocuit frumosul ca standard al

gustului pentru multe curente artistice, în timp ce *originalitatea* a înlocuit virtuozitatea şi abilitățile artistice manifestate în opera de artă. Dadaismul, suprarealismul, avangardismul şi minimalismul au fost toate, în mod intenționat, curente artistice tulburătoare şi provocatoare, inspirate de existențialism. Ele au provocat pe mulți să susțină că Artele Frumoase au murit. Existențialismul are ca idei principale lipsa de sens a existenței, lipsa unui scop real în tot ce întreprindem în această viață. În contrast cu neoplatonismul, care a inspirat arta Renaşterii, conferind artiştilor o căutare spirituală, un sens al luminii, frumusețe spirituală şi forme, existențialismul a oferit artiştilor disperare, angoasă, neîncredere în sine şi ”greața” (Sartre, 2005).

Primul curent artistic inspirat de existențialişti a fost Dada, începând cu 1914.[3] Dintre toate curentele de artă moderne, dada a contribuit cel mai mult la moartea modernismului, eliberând scena artei. Dada a permis artei să fie liberă de trecutul ei. Cu siguranță, sensul pe care dadaiştii l-au conferit artei era legat de teoria expresiei. Aşa cum am văzut, atitudinea imprimată de teoria expresiei era că obiectul de artă este în mod fundamental, expresia unui individ-artist. Aceasta este ceea ce dă semnificație obiectului de artă. Este atingerea misterioasă a artistului care face ca obiecte obişnuite să devină artă. Artiştii dada au descoperit modalități de a face ca lucruri, care erau considerate artă în teoria expresiei, să nu mai fie, nici pe departe, artă. De asemenea, dadaismul considera că artistul nu este neapărat o persoană superioară, doar pentru că are abilitatea de a crea (David Freedberg - 1989). Oricine poate deveni, la un moment dat, un creator.

La Fontaine (Fig. 6) a constituit opera *ready-made* cea mai scandaloasă a lui Duchamp. Aceasta a fost prezentată la expoziția din New York, 1917, sponsorizată de Societatea Artiştilor Independenți, pe care Duchamp i-a ajutat cu fonduri. Societatea era deschisă oricărui artist care plătea 6 dolari iar salonul era deschis tuturor membrilor, fără restricție asupra a ceea ce se expune. Pentru a testa libertatea artistică, Duchamp, a adus un pisoar din porțelan, pe care l-a intitulat *Fântâna*. El a fost totuşi, expus, în pofida protestelor comisiei de organizare a expoziției; arta minimalistă a continuat ideea lui Duchamp că, pentru a fi artă, un obiect cere doar să fie ales de artist; totuşi, minimaliştii iau arta în serios, ceea ce Duchamp nu a făcut niciodată. Obiectele de artă minimaliste sunt, cel mai

[3] Tristan Tzara (român stabilit la Paris) scrie, începând cu 1914, o serie de ”manifeste” care pun bazele noului curent, ce se va dezvolta ulterior: Dadaismul.

adesea obiecte unitare, singulare tridimensionale sau o serie de obiecte unitare identice. De exemplu, Don Judd a aşezat cu grijă un rând de cutii de galvanizare ”Obiecte specifice” (fig. 7) iar Sol LeWitt a prezentat ”Oferta publică” (fig.8).

## 12. Depăşirea modernismului

Foarte departe de curentele artistice din timpul Renaşterii şi Iluminismului, când arta era stimulată să devină mai complexă, plină de sens şi puternică, acum arta este stimulată să devină cât mai lipsită de sens şi cât mai simplificată. Arta a ajuns să nu mai aibă un subiect, să fie uşor de interpretat prin convenții stilistice.

Funcția generală a Artelor Frumoase a continuat să fie aducerea obiectelor pentru colecție, neavând o altă funcție decât aceea de a fi artă. Oricum, ideologiile aveau nevoie să definească opera artistică în nişa Artelor Frumoase: tema subiectului abordat, convențiile stilistice, frumosul, misiunea artistică, erau acum oferite de filosofiile obişnuite, inconsistente, ale Formei estetice, teoria expresiei şi de filosofia existențialistă.

## 13. Post-modernismul şi adevărata cultură de avangardă

În anii 1970, mulți au declarat moartea artelor frumoase. Dar apoi, în 1980 s-a observat că artele frumoase n-au dispărut, ci doar, modernismul s-a încheiat, trecându-se la altă etapă. Arta ce a continuat după modernism a fost numită *post-modernism*. Acest nou gen de artă nu se mai sprijinea pe nici o ideologie anume ci mai degrabă, era unificată prin atitudinea de respingere față de principalele orientări ale modernismului. Un singur lucru rămânea de apreciat, în cadrul modernismului: accentul pus pe stil şi originalitate. Dar în post-modernism aceasta nu mai este important, odată ce stilul este ceea ce foloseşti pentru a-ți atinge scopul creator. În curentele ce au constituit modernismul arta exista pentru artă şi nu avea nici o altă funcție sau mesaj. O astfel de idee nu continuă în post-modernism. Nu e nevoie ca arta să fie pură. În cadrul post-modernismului arta poate fi din nou ideologică, proiectând un mesaj social şi permite din nou, comentariile asupra vieții. În post-modernism există încă o lipsă a unei ideologii astfel că, artiştii nu ştiu exact ce trebuie să facă. Artiştii îşi stabilesc ei înşişi, mai departe, standarde pentru valoare şi pentru misiunea lor artistică. Artele Frumoase pierd, într-o mare parte, influența asupra dezvoltării culturale şi sociale. Timp de aproape cinci sute de ani, începând cu Renaşterea, nişa

culturală - Artele Frumoase, oferiseră sistemul axial de distribuţie, critică, galerii, muzee, saloane de artă şi istoria artei. În sec. al-XX-lea, artele frumoase se află într-o stare de colaps, fără o structură ideologică adecvată, cu sentimentul de a nu şti cine este sau nu este artist sau ce este sau nu, artă.

Artiştii însă, acționează ca cercetătorii şi profesorii. Artistul este un specialist în artă. El investighează capacitățile instrumentului de artă pură şi proiectează propriile expresii, mesaje sau sensibilități pentru estetică, prin artă. Experimentele artelor frumoase sunt obiectele de artă ce mai apoi, sunt vândute patronilor lumii. Dar arta adevărată trăieşte în afara piețelor de masă. Ea este consumată doar de aceia care ştiu ceva despre artă. Este individualistă şi experimentală şi, în general, este izolată de fluxul principal al vieții (Rusu, Marinela, 2015a,b).

## 14. Media şi renaşterea culturii mitice

Din momentul în care grecii au inventat alfabetul fonetic şi au început să scrie, putem spune că deja, în cultura occidentală, se ajunsese la un mod de logică analitică a gândirii, opus modurilor mitice, arhaice ale gândirii. A avut loc o dezvoltare a ştiinței şi un declin al tradiției orale şi mitologice.

De-a lungul timpului, explicațiile ştiințifice au înlocuit miturile. Tunetul nu mai este un zeu furios ci acțiunea unor particule încărcate electric ce se ciocnesc între nori. Boala nu mai este considerată ca fiind cauzată de demoni sau spirite ci de bacterii şi viruşi. Aşadar, viziunea mitică asupra lumii, ne apare golită de farmec, de mister şi de surprinzător. Herbert Marcuse (1977) numea acest fenomen ”lumea desacralizată”, în care ființa umană, devenită ”unidimensională”, este sărăcită simbolic şi existențial. Tocmai pentru că oamenii au nevoie de repere mitice în viața lor, tradiția orală a hrănit această nevoie, deşi ea a fost înlocuită cu o cultură ştiințifică seculară ce neagă valorile mitice. Ştiința, cu toate clarificările sale teoretice şi experimentale, dezvăluie, inevitabil, lipsa unui sens al vieții, lipsa unui scop sau plan măreț al existenței.

Aceasta lasă libere simbolurile, care au adus valorile mitice şi nevoia de mit, pentru a fi exploatate şi explorate de publicitate şi de arta mass media. Arta populară şi publicitară evoluează pentru a completa această nevoie de mit. Media, televiziunea şi filmele cinematografice, devin un mijloc de a oferi artă prin spațiul mental exterior al grupului. Cu cât acest

mijloc devine mai activ şi mai dinamic, un nou nivel mitic al culturii se dezvoltă.

## 15. Concluzii

Arta contemporană, reflectă, ca şi toate celelalte mari curente istorice ale artei, specificul lumii contemporane, cu toate problemele sale, contradicțiile şi frământările sociale pe care le traversează. Nişa culturală a Artelor Frumoase rămâne un spațiu încă abordabil iar istoria artei continuă să se scrie. Formele artei contemporane (*performing art, happening art, pop art, minimalism* etc.) exprimă sinusoida unei lumi în dezvoltare rapidă, în care sufletul uman are nevoie de expresie artistică, tocmai pentru a se redefini şi a se regăsi pe sine.

## Bibliografie


1. Anderson, Richard L., 1990, *Calliope's Sisters, A Comparative Study of Philosophies of Art.* Englewood CliffsNJ: PrenticeHall.
2. Armstrong, Robert, Plant, 1981, *The Powers of Presence, Consciousness , Myth, and Affecting Presence*. Philadelphia:University of Pennsylvania Press.
3. Arnheim, Rudolf, 1969, 1983, *Visual Thinking*. London: Farber and Farber.
4. Blofeld, John, 1974, *The Tantric Mystecism of Tibet.* New York: Cause way Books
5. Daniel J. Boorstin, 1983, *The Discoverers*, Random House, New York.
6. Freedberg, David, 1989,*The Power of Images*, Studies in the History and Theory of Response. Chicago: The University of Chicago Press.
7. Freud, S., 2010, *Opere esențiale*, vol I, II şi III, Ed. Trei, Bucureşti.
8. Gibson, James, 1966, *The Senses Considered as Perceptual Systems*. Bo ston: Houghton Mifflin Co.
9. H. Gombrich, 2007, *Istoria Artei*, Ed. Pro Editura şi Tipografie, Bucureşti.
10. Gombrich, E. H., 1960, Art and *Illusion, A Study in the Psychology of Pi ctorial Representation*, The A.W. Mellon Lectures in the Fine Arts, National Gallery of Art, Washington, Bollingen Series, 35.

11. Josephson, Susan&M.E. Sharpe Armonk, 1996, *From idolatry to advertising. Visual art and contemporary culture,* New York, London, England.
12. Jung, C. G., 1969, *Mandala Symbolism*. Vol. 9, part 1 of The Collected Works of C. G. Jung. Translated by R.F.C. Hull in Bollingen Series. Princeton: Princeton University Press.
13. Lind, Richard, 1985, *A Microphenomenology of Aesthetic Qualities*. The Journal of Aesthetics and Art Criticism, vol. 43, no. 4: (Summer) 393-403.
14. Marcuse, 1977, *Scrieri filozofice*. Ed Politică, Bucureşti.
15. Platon, 2010, *Dialoguri*, Ed. Antet, Buc.
16. Pollett, J. J., 1972, *Art and Experience in Classical Greece*. New York: Cambridge University Press.
17. Rusu, Marinela, 2015a, *Arta şi modelarea culturală a personalității,* în vol. *Relația Identitate-Alteritate*, coord. Daniela Mihaela Popa şi Nicoleta Mariana Iftimie, Ed. Performantica, Iaşi, 2015, p. 205.
18. Rusu, Marinela, 2015b, *Experiența estetică – Creativitate, ideal şi interpretare,* în vol. colectiv, coord. C. Tofan şi C. Sârbu) ”Artă şi Tradiție în Europa”, Ediția a-VI-a, 15 iulie, 2015, p. 103.
19. Sartre, Jean Paul, 2005, *Cuvintele. Greața*, ed. Rao, Bucureşti.

***Fig. 1.*** Venus din Milo



***Fig. 2.*** Mandala tibetană



***Fig. 3.*** Mandala Navajo



***Fig. 4.*** Van Gogh. Autoportret

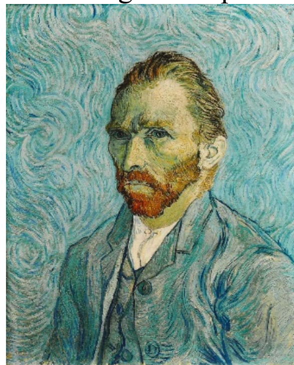


***Fig. 5.*** Edouard Manet, *Bar la Folie Berger*



***Fig. 6.*** *Duchamp, La Fontaine*



***Fig. 7.*** Don Judd, *Obiecte specifice*



***Fig. 8.*** Sol LeWitt , *Oferta publică*



# CULTURAL EXPRESSION: EXISTENTIAL DIMENSION OF PERSONALITY

## EXPRIMAREA CULTURALĂ – DIMENSIUNE EXISTENȚIALĂ A PERSONALITĂȚII

**Daniela COTOVIȚCAIA**[1]

**Abstract**

*Education reform in the Republic of Moldova is conditioning the revision and development of the curriculum. The latter describes the educational ideal of the society and finality of education, the general objectives of the education system, the formation objectives by cycles and types of schools, and covers curricula by subjects, describes the methods of teaching and directions of actions for evaluating progress in education. Cultural expression includes appreciation of the importance of creative expression of ideas, experiences and emotions through different means, such as: music, body language, literature, and plastic arts.*

*Of all cultural fields, art is the one that ensures access of the living to esthetical judgement. Arts are differentiated by the way they are expressed, but receptiveness to the artistic act is a characteristic of a modern human being, which can be achieved and influenced through education and culture. Diversification of artistic practices would contribute to the formation of the cultural environment of each student. School artistic culture in the context of the global paradigm is an area educated through school subjects. The issue of artistic culture specifics is substantiated so as to think in education terms and values of the general framework and means which bring this subject into the artistic phenomena through educational activities. Arts have a role and destination in building the human personality because it has an enormous influence over the human. Created by humans, it is created for them.*

**Keywords:** *education, quality, cultural awareness and expression, cultural-artistic competences, artistic knowledge, curriculum*

### 1. Introducere

Reforma Învățământului din Republica Moldova condiționează revizuirea şi elaborarea conținuturilor la disciplinele şcolare. Curriculumul descrie idealul educațional al societății şi finalitățile educației, obiectivele generale ale sistemului de învățămînt, obiectivele de formare pe cicluri şi tipuri de şcoli, cuprinde curricula pe discipline, descrie modul în care se va realiza învățarea şi direcțiile de acțiune pentru evaluarea

[1] Consultant superior, Ministerul Educației, Chişinău, Republica Moldova, *dcotovischi@yahoo.com*

progresului şcolar. El nu este un decalog, ci un organism care, atunci cînd e cazul, necesită modificări şi revizuiri. Exprimarea culturală cuprinde aprecierea importanței exprimării creative a ideilor, experiențelor şi emoțiilor prin intermediul diferitelor medii, incluzînd muzica, expresia corporală, literatura şi artele plastice.

Dintre toate domeniile culturii arta este cea care asigură accesul ființei la judecata estetică. Artele se diferențiază prin mijloacele lor de expresie-dar receptivitatea în fața actului artistic este o caracteristică a omului modern, care poate fi realizată şi influențată prin educație şi cultură. Diversificarea practicilor artistice ar contribui la formarea cîmpului cultural al fiecărui elev. Cultura artistică şcolară în contextual paradigmei globale este subiectul ce se educă prin intermediul disciplinelor şcolare. Problema specificității culturii artistice este fundamentată pentru a gîndi, în termini de învățămînt şi valori ale sale, cadrul general şi mijloacele ce permit accesul subiectului în fenomenul artistic prin intermediul activităților şcolare. Arta îşi are rolul şi destinația sa în edificarea personalității umane, deoareceposedă o colosală forță asupra omului. Creată de om, ea este creată pentru om.

*”Dacă arta ar urma să joace un rol mai însemnat în viețile noastre, aceasta ar însemna o schimbare a însăşi vieților noastre.”* (Edgar Windt).

Educația reprezintă o prioritate națională în Republica Moldova. În ultimii ani se atestă o creştere semnificativă a interesului public față de problematica educației. Interesul pentru acest domeniu se datorează şi progresului ireversibil al societății spre o democrație autentică. A devenit evident faptul, că educația şi formarea sînt, pe de o parte, indispensabile pentru supraviețuirea într-o societate a cunoaşterii, dar şi pentru că ele sînt mari consumatoare de resurse: educația costă deja îngrozitor de mult, iar pentru a fi competitivi într-o Europă unită va trebui să investim şi mai mult în ea.

Lumea a început să vadă, pe lîngă lucrurile bune cu care ne-am obişnuit să ne lăudăm şi pe cele rele: condițiile precare în care învață majoritatea elevilor, rezultatele slabe ale discipolilor nostri la testările naționale dar şi internaționale, caracterul „prăfuit“ al multor programe şi manuale şi, nu în ultimul rînd, al modului în care se face pregătirea cadrelor didactice. Toate acestea îl fac pe simplul cetățean să se întrebe: avem, oare, o şcoală de ***calitate***? Spre regret, nu se poate da un răspuns tranşant la

această întrebare. Sîntem foarte departe de un consens european sau internațional în privința a ceea ce înseamnă o „şcoală bună".

Fiecare sistem national de învățământ a introdus, în timp, diferite elemente privind managementul şi asigurarea calității, dar dacă încercăm să comparăm între ele diferitele inițiative naționale, vom găsi extrem de puține elemente comune. Această lipsă de unitate este cauzată de faptul că nu se poate vorbi de o calitate a educației „în sine", ci în funcție de:

- ***valorile*** promovate în societate şi la nivelul organizației şcolare;
- ***politicile şi strategiile educaționale*** existente la nivel național, regional şi local;
- ***situația existentă***, definită de factorii contextuali, de cultură şi tradiții etc.;
- ***evoluția*** conceptului de „calitate".

La îmbunătățirea calității educației, asigurarea dreptului omului la educație şi participare culturală, promovarea exprimării diversității culturale contribuie mult şi educația artistică. În acest context, prezentăm oportunitățile de dezvoltare şi asigurare a calității predării disciplinelor din aria curriculară arte, menite să realizeze conexiunile transdisciplinare şi să ajute elevul în construirea imaginii complexe şi integre a lumii înconjurătoare raportate la timp şi spațiu. [13, pag.3]

Evaluarea la disciplinele artistice, este în mod obişnuit responsabilitatea profesorilor, care nu dețin formare suficientă pentru această sarcină. Se constată că principalele metode de evaluare folosite de profesori au constat în a cere elevilor să interpreteze ceva sau să realizeze o operă de artă, ca răspuns la o temă dată şi să ia în considerare procesul de creație al elevilor, înregistrat în portofoliile lor. Mai potrivit însă ar fi totuşi atribuirea unui nivel de progres fiecărui elev, folosind o scală de absolvire, indiferent de vîrstă sau clasă şcolară. Este necesar de a identifica diferențiat nivelul de performanță înregistrată de elevi. (elevii, care înregistrează un progres consistent, cei cu abilități/dotați, cei ce nu reuşesc să realizeze sarcinile propuse).

Calitatea educației artistice tinde să fie caracterizată de un parteneriat puternic între şcoli şi organizațiile comunitare şi artistice din exterior prin implicarea artiştilor profesionişti în educația artistică, în scopul creşterii calității predării şi învățării artelor, încurajării unei creativități deosebite, îmbunătățirii deprinderilor şi încrederii profesorului, precum şi

oferirea de acces la o gamă mai extinsă de resurse culturale. Includerea studiul noii media (inclusiv film, fotografie şi arte digitale) şi pentru a permite elevilor să le folosească ca parte a procesului de creație.

Alte noi cerințe pentru profesori şi şcoli, care necesită conducere şi sprijin la nivel politic ar fi susținerea şi dezvoltarea tendințelor pentru o mai largă activitate cross-curriculară, ce presupune lucrul împreună pe teme culturale şi/creative a altor arii disciplinare (non-arte) şi cele de arte.

□colile trebuie să fie încurajate să ofere activități extracurriculare în domeniul artistic, să dezvolte inițiativeler de a conecta elevii mai aproape de lumea artelor şi a culturii prin organizarea vizitelor la locurile de interes artistic şi cultural sau pentru a stabili parteneriat cu artiştii, inițierea festivalurilor, serbărilor şi competițiilor artistice, la care elevii să aibă interes să participe.

O cale avansată de a îmbunătăți educația artistică este crearea organizațiilor şi rețelelor de promovare a educației artistice şi culturale, stabilirea unei abordări de colaborare între diferiții actori la nivel de elaborare de politici, intensificarea colaborării interministeriale (Ministerul Educației şi Ministerul Culturii ) în domeniul educației artistice şi asigurării calității procesului educațional la disciplinele educația muzicală, educația tehnologică (artizanat), educația plastică.

A face din educația artistică nu doar o disciplină fascinantă de învățat, dar şi o experiență de viață puternică şi reală, şcoala trebuie şi ar putea beneficia de expertiza artiştilor profesionişti şi de instituțiile artistice în general. În procesul de reconceptualizare a disciplinelor în contextul abordării învățării integrate pot fi acceptate ***mai multe modele***. Azi fiecare disciplină artistică e luată în considerare separat în curriculum (ex. artele vizuale sau muzica pe lîngă alte discipline, cum ar fi chimia, istoria sau matematica), fără a face nici o legătură conceptuală între ele. Sau anumite forme de artă pot fi de asemenea incluse în cadrul altor arii disciplinare (non-artistice), indiferent dacă curriculum-ul e conceptualizat, ca incluzînd arii integrate sau discipline separate. De exemplu, teatrul poate fi inclus în cadrul predării limbajului instruirii şi dansul integrat în educația fizică. Sau– "Creație, Muzică şi Sport" integrează artele în educația fizică. "Artele" includ artele vizuale, muzica şi literatura.

În contextul adoptării pedagogiei competențelor pe scară națională pezintă interes procesul de formare a competențelor cultural-artistice la elevii. Sistemul de Competențe-cheie/ transversale şi anume - Competența

culturală, interculturală (de a recepta şi de a crea valori) vizează apropierea valorilor culturii (naționale şi general-umane) pe care elevul trebuie să le cunoască şi să le interiorizeze.

A preda artele în şcoală nu însemnă a vehicula un număr de cunoştințe şi a le impune elevilor, ci a le propune un subiect care să-i îndemne să reflecteze la cunoştințe, să le însuşească, deoarece ele răspund unor probleme care, vor fi şi ale lui proprii, problemele vieții sale de adult. Disciplinele artistice nu trebuie privite ca unități de specializare, ci ca unități capabile să pună la dispoziția celor care se educă mijloace pentru a se cultiva, pentru a avea acces la lume şi la sine.

Există în prezent *trei dimensiuni* ale abordării ***competențelor***:

- dimensiune care îşi are originea în sensul strict ştiințific al competențelor;
- dimensiune care rezultă din competențele – cheie ofertate la nivel european;
- dimensiune a concretizării competențelor descrise în curriculum şcolar (competențe generale şi competențe specifice).

În primul caz, discuția asupra caracteristicilor competențelor (cu multiple argumente pro şi contra) se cantonează frecvent la un nivel teoretic şi de psihologie a învățării, analizîndu-se procesul propriu-zis de formare a acestor competențe.

În al doilea caz, predominant deductiv, se porneşte de la competențele – cheie europene (rezultate ele însele dintr-un lung proces de elaborare, negociere şi asumare), spre competențele procesului de instruire.

Al treilea domeniu se limitează la aplicarea competențelor curriculumului şcolar la situațiile concrete de învățare; în acest caz, este vorba despre preluarea ca atare a competențelor din programele şcolare, considerarea lor ca finalitate principală a învățării şi construirea procesului de instruire în jurul efortului de formare şi atingere a competențelor. În această situație, se pune un accent deosebit pe construirea unor situații de învățare care să ducă la performare. Aceste trei modalități de percepere a competențelor reprezintă, în prezent, o realitate foarte evidentă. Ele nu se exclud, ci se completează prin elementele definitorii provenite din fiecare parte. Reunirea lor într-o structură teoretică articulată reprezintă o finalitate a „didacticii formării competențelor”.

Competențele – cheie sînt, în esența lor, transversale, formându-se prin mai multe discipline şi nu doar prin studiul unei anumite discipline; de

aceea la elaborarea programelor trebuie să se țină cont, în mod explicit, de această caracteristică. Competențele – cheie şi competențele din curriculum şcolar presupun o abordare nouă a instruirii (bazată pe acestea) şi implicit o perspectivă didactică nouă [5, pag.12].

Descrierea competenței „Sensibilizare şi exprimare culturală" sugerează următoarele componente interioare ale acesteia.

***Tabelul 1.*** Sensibilizare şi exprimare culturală

| | **Cunoştințe** | **Deprinderi/aptitudini** | **Atitudini** |
|---|---|---|---|
| **Sensibilizare şi exprimare culturală** | înțelegerea importanței factorilor estetici în viața zilnică;<br>conştientizarea moştenirii culturale locale, naționale şi europene;<br>conştientizarea locului patrimoniului cultural în lume;<br>cunoştințe de bază referitoare la opere culturale majore;<br>înțelegerea diversității culturale şi lingvistice în lum~~ii~~e;<br>înțelegerea necesității de a conserva această diversitate culturală şi lingvistică. | a aprecia critic şi estetic operele de artă, spectacolele, precum şi exprimarea personală printr-o varietate de mijloace, folosind propriile aptitudini;<br>a compara propriile puncte de vedere şi opinii cu ale altora;<br>a identifica şi a realiza oportunitățile sociale şi economice în activitatea culturală;<br>a dezvolta aptitudini creative care pot fi transferate în diverse contexte profesionale. | înțelegerea profundă a propriei culturi şi sentimentul identității ca bază a respectului şi a atitudinii deschise față de diversitatea exprimării culturale;<br>creativitate şi voință de a dezvolta propriul sens estetic prin practica personală a exprimării artistice şi prin participarea la viața culturală. |

Din caracteristicile enunțate mai sus de observă că există o diferențiere între elementele de sensibilizare şi cele de exprimare culturală, fără a fi separate disjunct. Este de presupus că dimensiunea sensibilizării vizează capacitatea de receptare a fenomenelor culturale, iar cea de exprimare vizează îndeosebi elemente care au şi o notă de profesionalizare. [4, pag.26-27]

Cea mai importantă constatare o reprezintă aceea, că definiția sugerată de Comisia Europeană, cu elementele sale (cunoştințe, abilități, atitudini) nu permite exprimarea clară, inechivocă, a componentelor interioare presupuse de dimensiunea culturală a existenței. Cu alte cuvinte, este dificil de precizat ce elemente formează domeniul „cultural" al existenței sociale. Această relativă ambiguitate deschide posibilitatea construirii unei accepții personalizate (pentru diferite sisteme de învățămînt, culturi, popoare) prin care componentele culturii să aibă şi elemente de asumare educațională. Această competență – cheie are însă un profund caracter interdisciplinar (în ceea ce priveşte tematica prevalentă) şi transdisciplinar (referitor la metodologia abordării).

Totodată, competențele vizate pentru aria curriculară *Arte* sînt centrate pe două componente/dominante: cea care priveşte receptarea mesajului artistic şi cea care priveşte exprimarea sensibilității artistice.

Această organizare corespunde formării unui nivel general de educație artistică, astfel:

***Tabelul 2.*** Aria curriculară - ARTE

| **Aria curriculară** *Arte* | **Educația plastică (competențe generale)** | **Educația muzicală (competențe generale)** |
|---|---|---|
| Receptarea şi analiza critică a culturii artistice | Receptarea într-o manieră personală a mesajului artistic din universul vizual | Receptarea şi analizarea unei varietăți de creații muzicale, naționale şi universale |
| Dezvoltarea sensibilității estetice şi aprofundarea experienței proprii prin participarea (directă sau indirectă) la activități artistice şi culturale de diferite tipuri. | Folosirea unor mijloace artistice pentru exprimarea sensibilității estetice. | Folosirea interpretării muzicale ca modalitate de exprimare artistică şi / sau folosirea altor limbaje pentru redarea imaginii muzicale receptate. |

În cazul competențelor, ca şi în cazul obiectivelor, principala preocupare o reprezintă transferul acestora din documentele reglatoare, în curriculum-ul şcolar aplicat şi în procesul de învățămînt (adică, „operaționalizarea" acestora). Din perspectiva competențelor, structura interioară a acestora evidențiază posibilitatea unui transfer din zona elementelor scrise (competențe, conținuturi), în zona activităților şi a situațiilor de învățare. În prezent în literatura pedagogică competențele sînt interpretate ca rezultate ale învățării (ieşiri), prin opoziție cu obiectivele educaționale (considerate intrări). Aceste competențe sînt ansambluri structurate de cunoştințe, deprinderi şi valori, conform unui eventual model de structurare ale acestora pentru curriculum la educația muzicală. [12, pag. 81]

***Tabelul 3.*** Cultura şi arta muzicii

| **Abilități** | **Cunoştințe** | **Valori** |
|---|---|---|
| Identificarea/Înțelegerea şi explicarea fenomenelor muzical-artistice | prin audiția creațiilor muzicale | manifestînd implicare emoțională, estetică, socială şi spirituală. |
| Folosirea mijloacelor de expresivitate muzicală şi redarea imaginii artistice autentice, | în interpretarea pieselor muzicale, | demonstrînd abilități muzicale şi de integrare. |
| Valorificarea patrimoniului cultural-artistic | participînd în actul muzical de interpretare, receptare, promovare, | demonstrînd capacitatea de utilizare a mijloacelor artistice în diverse contexte. |
| Exprimarea trăirilor interioare, stîrnite de muzică, prin mesaje | folosind elementele de limbaj muzical şi mijloacele de | manifestînd interes pentru valorile culturii muzicale naționale şi |

| | | |
|---|---|---|
| scrise şi orale | expresie ale altor arte, | implicare în activităţile socio-culturale din mediul şcolar/comunitar. |

Exprimarea culturală cuprinde aprecierea importanţei exprimării creative a ideilor, experienţelor şi emoţiilor prin intermediul diferitelor medii, incluzînd muzica, expresia corporală, literatura şi artele plastice. Dintre toate domeniile culturii arta este cea care asigură accesul fiinţei la judecata estetică. Artele se diferenţiază prin mijloacele lor de expresie, dar receptivitatea în faţa actului artistic este o caracteristică a omului modern, care poate fi realizată şi influenţată prin educaţie şi cultură. [5, pag10]

Diversificarea practicilor artistice ar contribui la formarea cîmpului cultural al fiecărui elev. Cultura artistică şcolară în contextual paradigmei globale este subiectul ce se educă prin intermediul disciplinelor şcolare. Problema specificităţii culturii artistice este fundamentată pentru a gîndi, în termeni de învăţămînt şi valori ale sale, cadrul general şi mijloacele ce permit accesul subiectului în fenomenul artistic prin intermediul activităţilor şcolare. Arta îşi are rolul şi destinaţia sa în edificarea personalităţii umane, deoarece posedă o colosală forţă asupra omului. Creată de om, ea este creată pentru om. Conţinuturile tematicii orientative pentru dezvoltarea/formarea competenţei culturale care sînt propuse în curriculum şi domeniile culturii (sinteză)

- ***Arhitectura*** între civilizaţie, ştiinţă, tehnologie, artă şi cultură. Marile construcţii ale umanităţii. Arhitectura contemporană. Perceperea spaţiului construit.
- ***Pictura***: origini, evoluţii, opere, autori (analize de caz: autori şi opere). Pictura ca reflectare a realităţii şi a intelectului. Perceperea operelor.
- ***Muzica***: origine, transformări, autori, opere muzicale. Înţelegerea muzicii.
- ***Literatura universală***: origini, evoluţie, transformări, curente, autori şi opere (sintetic). Studii de caz (autori şi operele lor literare fundamentale); literatura, realitatea obiectivă şi subiectivă, realitatea estetică. Rolul literaturii în progresul umanităţii. Literatura esenţială actuală (autori şi opere). Literatura ştiinţifico – fantastică şi fantastică.
- ***Teatrul***: origini, evoluţie, opere. Raportul dintre text, actor şi spectatori.
- ***Filmul***, la intersecţia dintre literatură, teatru, tehnologie, om şi idee. Citirea mesajului cinematografic.

- ***Balet şi dans*** [12, pag.63]

Această cultură generală nu are o dimensiune enciclopedistă, ci mai mult un caracter operațional, accesibil prin metode şi tehnici de activitate intelectuală, iar în domeniul practicii artistice, prin metode şi tehnici de realizare specifice. Trebuie acordată o atenție deosebită evitării supraîncărcării informaționale şi a enciclopedizării procesului educațional prin intermediul conținuturilor.

Concretizarea competenței cultural-artistice îşi propune sensibilizarea culturală şi nu lărgirea ariei tematice (chiar dacă sensibilizarea se poate face şi prin lărgire ariei tematice); astfel, toate elementele implicate trebuie să ducă la creşterea interesului elevului pentru realitatea culturală şi fenomenul cultural - artistic. În domeniile disciplinare evocate mai sus, sensibilizarea culturală poate fi făcută sub forma unor „adausuri" metodologice naturale la componentele curriculumului oficial. Cel mai important aspect metodologic îl reprezintă însă dimensiunea transdisciplinară a competenței, pe de o parte şi caracterul multidisciplinar al exemplificărilor posibile. Experiențele de învățare planificate nu le oferă celor ce învață doar o viziune unificată asupra cunoaşterii existente, ci motivează şi dezvoltă puterea elevilor de a percepe noi relații şi de a crea noi modele, sisteme şi structuri. [2, pag 10]

Învățământul secundar oferă un trunchi comun de educație generală şi, din această perspectivă, ceea ce ne interesează este optimizarea achizițiilor dobîndite de elevi în fiecare domeniu de cunoaştere şi în ansamblul lor. O imagine integratoare însă asupra culturii ca domeniu educațional major, este din ce în ce mai necesară, deoarece ariile curriculare şi structurile disciplinare nu asigură o coerență imanentă presupusă de o astfel de tematică; lumea este percepută disciplinar şi atomizat, în loc să fie înțeleasă ca o structură transdisciplinară şi integrată. □i aici nouă, celor care avem datoria să asigurăm "exprimarea culturală ca dimensiune existențială a personalității" ne revine rolul să continuăm reformele curriculare, să perfecționăm metodele şi practicile de predare să dezvoltăm condițiile necesare pentru realizarea procesului educațional, să creăm un mediu prietenos pentru învățare în vederea asigurării accesului la o educație relevantă şi de calitate pentru toți copii. Calitatea educației determină în mare măsură calitatea vieții şi creează opotunități pentru realizarea în volum deplin a capacităților fiecărui cetățean.

**Bibliografie**

1. Codul educației al Republicii Moldova, Monitorul oficial nr.319-324.
2. Curriculum de bază. Documente reglatoare/Ministerul Învățămîntului; Consiliul Național pentru Curriculum şi Evaluare; Guțu Vl., Pîslaru, VL., Goraş-Postică V., Chişinău, TIPCIM, 1997.
3. Educația artistică şi culturală în şcoala europeană, Agenția Executivă pentru Educație, Audiovizual şi Cultură Septembrie 2009. ISBN 978-92-9201-075-1.
4. Programul de formare Proiectarea curriculum-ului centrat pe competențe. Acreditat prin O.M.E.C.T.S. Nr. 4306/01.06.2012 – support de curs.
5. Ardelean A., Mândruț O., Didactica formării competențelor. Cercetare – Dezvoltare – Inovare – Formare. „Vasile Goldiş” University Press ARAD – 2012.
6. Ausubel, D.P., Robinson, F.G. (1981), Învățarea în şcoală. O întroducere în psihologia pedagogică, E.D.P., Bucureşti.
7. Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*, Allyn and Bacon, Boston, MA.
8. Glaser, R. (1988). Cognitive Science and Education in International Social Science Journal 115, Basil Blackwall (pp.21-45).
9. Mîndruț, O., Catană, L., Mîndruț, M., Instruirea centrată pe competențe, Arad: „Vasile Goldiş” University Press, 2012. Hilgard, E. & Bower, G. (1975). *Theories of Learning*, Prentice-Hall, Inc. Englewood, Cliffs, New Jersey.
10. Negreț-Dobridor, I. Teoria curriculumului, în vol. Prelegeri pedagogice. Iaşi: Editura Polirom, 2001.
11. Negreț-Dobridor, I. Elemente de teoria curriculumului, în Jinga I., Negreț – Dobridor I. Inspecția şcolară şi designul instrucțional. Bucureşti: Editura Aramis, 2004.
12. Singer, M. (2003). Realizarea unui curriculum centrat pe competențe – o provocare asumată, *Revista de Pedagogie*, Bucureşti: ISE, pp. 69-84.
13. Iosifescu Şerban „Calitatea Educației” – concept, principii, metodologii – Bucureşti, Septembrie 2007.

# THE EXCEPTIONAL SMALL STATUARY OF THE HAMANGIA CULTURE

## EXCEPȚIONALA PLASTICĂ MICĂ A CULTURII HAMANGIA

**Ioana Iulia OLARU**[1]

**Abstract**

*In a period when the ritual of the myth which appeared in the Early Neolithic gradually settled into shape, and art permanently embraced changes which involved new elements – we are referring here to Eneolithic – the culture of Hamangia (the oldest, but also the most important of the nowadays Dobrogea, dating back to Neolithic times) has left us, except for its elegantly shaped pottery, sparing in ornaments, a type of small statuary with unseen features regarding stylization. Not only the couple found in the necropolis from Cernavodă, but also the entire series of small figurines that have reached our time bring the innovation of geometrizing shapes reduced to their essence (according to the cycladic model), a deep and authentic understanding of anatomy and also a spiritual dimension which had not existed in prehistoric art, the deeply human meaning of the ritual gesture, probably of meditation.*

*The process of drawing, painting or constructing is a complex one in which children bring together diverse elements of their experience to make a new and meaningful whole. In the process of selecting, interpreting and reforming these elements, children have given us more than a picture or sculpture; they have given us part of themselves: how they think, feel and see.*

*Art is of vital importance to children. It is one way in which a small child can interact with, and understand his environment. This enables him to participate more in the complex and often confusing adult world.*

*The involvement of a child in art is a very individual and personal experience. It provides the child with an opportunity to create and to see the product of his creation.*

*The process of drawing, painting or constructing is a complex one in which children bring together diverse elements of their experience to make a new and meaningful whole. In the process of selecting, interpreting and reforming these elements, children have given us more than a picture or sculpture; they have given us part of themselves: how they think, feel and see.*

*Art is of vital importance to children. It is one way in which a small child can interact with, and understand his environment. This enables him to participate more in the complex and often confusing adult world.*

*The involvement of a child in art is a very individual and personal experience. It provides the child with an opportunity to create and to see the product of his creation.*

[1] Lect. univ. dr., Facultatea de Arte Vizuale şi Design, Universitatea de Arte „George Enescu", Iaşi

*Art can be a means of self-expression and communication with others and can also be a very personal interaction between the self and the art medium. The former may help the child to feel his own worth, know greater self-esteem and begin to understand his own world.*

**Keywords:** *art, development, children education*

Cu Eneoliticul, ne situăm într-o perioadă în care se înregistrează evoluții în toate domeniile, progresele din agricultură şi păstorit (datorate unui nou tip de plug, cu brăzdar din corn sau din lemn, şi cu tracțiune animală, care marchează trecerea spre agricultura propriu-zisă) se soldează cu acumulări de bunuri, iar construcțiile-sanctuar (Parța, Căscioarele – unde cultul coloanei simbolizează legătura dintre zeitățile primordiale: Cerul şi Pământul) demonstrează nivelul vieții spirituale, în care este delimitat spațiul sacru şi se practică scene de cult.

Arta cunoaşte o deschidere permanentă spre nou.

Ceramica se dezvoltă şi din punctul de vedere al formelor – forme relativ articulate, cu remarcabilă simetrie (față de cele ale primelor perioade ale Neoliticului), dar şi tehnic se remarcă progrese: folosirea platoului de modelat, premergător roții, care permitea rotirea în plan orizontal, iar arderea se făcea reductor, la temperaturi înalte, în cuptoare evoluate, cu placă cu reverberație, cu placă perforată despărțind camera de ardere de focar[2]. Preocuparea pentru efectul cromatic este marea noutate a perioadei eneolitice: apariția unei ceramici splendide, pictate sau excizate, în care se înregistrează salturile artistice calitative (chiar dacă nu în toate zonele), ajungându-se până la adevărate sisteme decorative coerente. *Covorul fără sfârşit* din ornamentică duce foarte departe particularitatea unei bogății decorative în care motivele sunt limitate ca număr, dar combinațiile acestora sunt infinite. Dacă până acum, în perioadele anterioare ale Neoliticului, decorul era exclusiv geometric, în Eneolitic apar şi elemente figurative în ornamentica vaselor: zoomorfe şi chiar antropomorfe şi fitomorfe. Un nou sincretism se conturează în stilistică.

În plastica mică a Eneoliticului, deşi varietatea tipologică a figurinelor antropomorfe scade, existând câteva tipuri de stilizare caracteristice fiecărei culturi, remarcăm acum un deosebit simț de observație şi de sinteză al meşterului neolitic.

[2] Ion Miclea, Radu Florescu, *Preistoria Daciei*, Bucureşti, Ed. Meridiane, 1980, p.29

Cultura Hamangia (cea mai veche[3], dar şi cea mai importantă din întreg Neoliticul Dobrogei de astăzi) ne-a lăsat, pe lângă olăria sa elegantă ca formă şi sobră ca decor, o plastică mică cu particularităţi neîntâlnite până atunci în ceea ce priveşte stilizarea. Aparţinând cronologic perioadei timpurii a Eneoliticului (cca 5 000 – 4 500 î.Hr.)[4], cultura Hamangia se înscrie sintezei culturale născute din contactul comunităţilor locale cu culturile de origine *meridională* (împreună cu culturile Vinča târzie, Vădastra şi Boian) (pe lângă grupa culturală care a luat naştere din contactul comunităţilor autohtone cu culturile de origine *est-central europeană*, sinteză din care face parte cultura Tisa, la toate acestea adăugându-se sinteza Precucuteni şi aspectul Stoicani-Aldeni). Numită după fostul sat Hamangia, azi Baia (jud. Tulcea), cultura Hamangia este pusă în legătură cu o populaţie venită din Anatolia şi este răspândită în Dobrogea, sud-estul Munteniei, nord-estul Bulgariei. Ea va contribui la conturarea unui aspect local al viitoarei culturi Gumelniţa.

Într-o perioadă în care aşezările omeneşti sunt regăsite încă şi în zone întinse şi joase, dar ocupă şi terenuri dominante şi apărate natural, precum începe şi formarea aşezărilor de tip *tell*, şi apar şi primele aşezări fortificate (şanţuri cu palisade din lemn) – cele ale culturii Hamangia au aspect neolitic arhaic. Faţă de casele acestei perioade, a Eneoliticului timpuriu (de suprafaţă, foarte rar adâncite), care sunt tot mai puţin risipite, grupate după un plan, sugerându-se întărirea acum a coeziunii membrilor ginţii, precum şi existenţa unei autorităţi – locuinţele culturii Hamangia, cu bordeie adâncite în pământ şi colibe cu o structură precară şi dispuse în grupuri mici[5], nu denotă o locuire de durată. În schimb, marea necropolă de la Cernavodă (apar acum primele necropole: Cernica, Cernavoda, Iclod), din cadrul acestei culturi, ne-a lăsat morminte de inhumaţie cu un inventar foarte numeros şi variat, ofrandele relevând credinţa specifică acestei culturi în viaţa de după moarte[6]. Mărimea acestei necropole indică creşterea demografică şi stabilitatea comunităţii gentilice.

---

[3] L. R., in Radu Florescu, Hadrian Daicoviciu, Lucian Roşu (coord.), *Dicţionar enciclopedic de artă veche a României*, Bucureşti, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1980, p.179, s.v. *Hamangia, cultura.*

[4] M. Petrescu-Dîmboviţa, *Eneoliticul timpuriu*, in Mircea Petrescu-Dâmboviţa, Alexandru Vulpe (coord.), *Istoria românilor,* vol. I, *Moştenirea timpurilor îndepărtate*, Bucureşti, Academia Română, Ed. Enciclopedică, 2010, p.140.

[5] Ion Miclea, Radu Florescu, *op. cit.*, p.73

[6] *Ibidem*

Fără să se ridice la nivelul plasticii mici – după cum vom vedea –, olăria culturii Hamangia a venit cu unele trăsături deosebite de ale celorlalte culturi contemporane ei. Fără îndoială, simțul estetic a funcționat şi în cazul vaselor şi a împins oamenii acelor timpuri să-şi decoreze în mod magistral olăria. Împărțită în 3 faze (Medgidia, Golovița, Mangalia)[7], cultura Hamangia ne-a lăsat câteva forme ceramice de menționat prin elaborare şi prin eleganță: străchini cu picior, dar mai ales fără[8], pahare cilindrice cu pereți arcuiți şi evazați, vase mari de provizii, vase-butelie, vase cu etaj[9], capace de tip *căciulă* (mai rar conice sau cu buton)[10], cupe, străchini mari. Ceramica uzuală era realizată şi dintr-o pastă de calitate inferioară, bine frământată cu cioburi pisate şi pietricele, ornamentată cu barbotină, dar şi cu incizii, precum exista şi ceramica grosieră, lucrată din pastă de ceva mai bună calitate (cea acoperită cu slip lustruit)[11], precum şi din pastă şi mai bună, cu slip negru, lustruit, şi cu decor din linii de triunghiuri încrustate. În ceea ce priveşte ceramica fină, aceasta era arsă reductor[12], dintr-o pastă de calitate superioară, uniform frământată cu nisip fin şi cu cioburi foarte mărunte, acoperită cu slip negru lustruit (mai rar castaniu)[13]. În privința tehnicii de modelare, vasele au fost lucrate la roată lentă – vasele respective fiind elegante şi simetrice –, ori prin sudarea fâşiilor de lut – vasele fiind uşor asimetrice şi cu un grad mare de fragmentare –, sau modelate prin presiune – vasele, miniaturale, fiind lucrate neglijent[14]. Dimensiunile sunt de la cele miniaturale (care predomină ca număr), la cele pentru provizii (mai rare şi nici acestea foarte mari, nedepăşind 60-70cm înălțime)[15].

Decorul sobru şi echilibrat, în principal geometric, este de regulă realizat prin impresiune – cu o scoică, poate[16]: şiruri (sub influența timpurie

[7] M. Petrescu-Dîmbovița, *op. cit.*, p.143

[8] Vladimir Dumitrescu, *Arta preistorică în România*, I, Buc., Ed. Meridiane, 1974, p.60

[9] Ion Miclea, Radu Florescu, *op. cit.*, p.73

[10] Valentina Voinea, George Neagu, *Ceramica Hamangia III*, in *Pontica*, XXXIX, Constanța, 2006, p.13

[11] Puiu Başotti, *Sondajele din aşezarea culturii Hamangia de la Medgidia – Satu Nou*, in *Pontica*, XX, Constanța, 1987, p.30, 32

[12] Ion Miclea, Radu Florescu, *op. cit.*, p.73

[13] Puiu Başotti, *Sondajele...*, p.36

[14] Valentina Voinea, George Neagu, *op. cit.* p.11-12

[15] *Ibidem*, p.16

[16] Ion Miclea, *Dobrogea*, Bucureşti, Ed. Sport-Turism, 1978, p.22

a ceramicii liniare)[17] de împunsături sau de liniuţe mici şi fin incizate, umplute cu o substanţă albă, pe fondul lustruit, brun sau negru. Dispunerea – simplă dar elegantă, simetrică şi ocupând diametrul maxim al vasului, în registre orizontale (rar verticale), despărţite sau nu prin şiruri de împunsături –, se adaugă numărului mic al tipurilor motivelor, în general geometric-unghiulare: triunghiuri, romburi, benzi meandrice, zig-zag-uri.

Un vas globular de la Beidaud (jud. Tulcea) are un decor în două registre: cel superior, cu fascicule de 3 şiruri punctate ce alcătuiesc meandre, în cel inferior – meandrul fiind mai complex, realizat din fascicule de 3 şiruri punctate lungi şi 3 şiruri punctate scurte. Dar tocmai organizarea pe registre particularizează această ceramică într-un Neolitic caracterizat prin *covorul fără sfârşit*. Ca şi în culturile Boian sau Dudeşti, benzile meandrice se frâng la capete în sens opus, suprafaţa cruţată desenând şi ea benzi meandrice, astfel născându-se reduplicarea motivului[18]. Zig-zag-urile primesc deasupra şi dedesubtul vârfurilor, câte o gropiţă împunsă, cu rol de efect vizual.

Decorurile incizate (spirala este realizată prin incizie) sau canelate (pliseurile apar mai târziu, având origine precucuteniană[19]) sunt mai rar întâlnite.

În faza finală a culturii, se remarcă influenţe precucuteniene, atât în ceea ce priveşte motivele meandro-spiralice care îşi fac loc în decor, cât şi în privinţa realizării împunsăturilor, care nu se mai obţin cu un vârf ascuţit, ci cu unul cu secţiune dreptunghiulară sau cu mai mulţi dinţi, de asemenea bonţi, iar impresiunile sunt combinate cu incizii liniare adânci şi umplute cu ocru roşu[20]. Spre sfârşitul culturii, inciziile devin tot mai adânci şi sunt amplasate în interiorul motivelor unghiulare[21].

Ca exemple, influenţe precucuteniene şi gumelniţene se întâlnesc în această fază pe un vas-butelie de la Limanu, cu 4 proeminenţe în cruce şi cu decor cu pliseuri late în jurul acestora, care formează 4 spirale, cu punctul

[17] Nu direct, ci prin intermediul comunităţilor culturii Boian (fazele Bolintineanu şi Giuleşti). De altfel, şi formele globulare sunt sub influenţa ceramicii liniare. Pentru detalii, vezi Puiu Başotti, *Influenţe liniare în cadrul ceramicii culturii Hamangia*, in *Pontica*, XXIII, Constanţa, 1990, p.14-16

[18] Vladimir Dumitrescu, *op. cit.*, p.62

[19] Puiu Başotti, *Sondajele...*, p.40

[20] Vladimir Dumitrescu, *op. cit.*, p.63

[21] Valentina Voinea, George Neagu, *op. cit.*, p.15

de pornire în proeminențe, iar pe gât: pliseuri orizontale paralele[22]. Un vas-carafă de la Mangalia are un decor compus din 4 şiruri orizontale pe gât şi pe partea superioară a corpului, din împunsături umplute cu pastă albă, de la ultimul de jos pornind vertical grupuri de câte două linii paralele, întrerupte înainte de a atinge fundul vasului. Aceste vase sunt frecvente la Limanu şi la Mangalia şi rare în alte necropole[23].

În general, statuetele sunt, ca şi reprezentările figurative de pe ceramică, mărturie a nivelului vieții spirituale, a scenelor de cult practicate.

Înscriindu-se în acelaşi miniatural al întregii plastici mici neo- şi eneolitice (6-7 – 20cm)[24] şi respectând câteva canoane, statuetele culturii Hamangia (aproape exclusiv feminine) sunt puternic stilizate: planuri îmbinate în muchii. În general, aceşti idoli (probabil în relație cu concepțiile magico-religioase ale cultului fecundității şi fertilității) sunt lipsiți de decor. Foarte puține statuete primesc un decor realizat prin şiruri de impresiuni, ornamentație specifică, de altfel, şi ceramicii acestei culturi: de exemplu, o statuetă şezândă de la Cernavodă, a cărei formă piramidală sugerează fusta amplă care-i acoperă foarte realist şi sugestiv jumătatea inferioară a corpului – aceasta, de influență Boian.

Ambele serii de figurine ale culturii Hamangia (una a statuetelor în picioare, alta, a celor aşezate) surprind probabil momente evolutive din viața divinităților, de la fata nubilă, la femeia însărcinată şi la matroană (ca în câteva exemple de la Coslogeni, jud. Ialomița)[25]. Sunt caracterizate printr-un corp voluminos şi prin particularitatea acefaliei, uneori, sau prin stilizarea geometrică excesivă a unui cap mic, pe care se ridică doar crestătura nasului sau cea a gurii, capul fiind amplasat la capătul unui gât întotdeauna exagerat de lung şi cu secțiune prismatică. Influența culturii Boian este evidentă.

Câteva exemple de capete păstrate ale figurinelor culturii Hamangia, de la Coslogeni, surmontează un gât lung (la una dintre ele, acesta având incizii paralele), cu care fac corp comun, chipul stilizând trăsăturile prin simple incizii şi prin nasul în relief, în mod interesant datorită unui realism inexistent în cazul corpurilor. Totuşi, nu întâlnim puritatea regăsită la cuplul

---

[22] V. Volschi, M. Irimia, *Descoperiri arheologice la Mangalia şi Limanu*, in *Pontice*, Constanța, 1968, p.68
[23] *Ibidem*, p.47, 83
[24] Vladimir Dumitrescu, *op. cit.*, p.195
[25] Radu Lungu, *Cîteva figurine de la Dunărea de Jos şi unele probleme ale plasticii neolitice*, in *Studii şi cercetări de istoria artei*, 2, 1963, p.206

de la Cernavodă, despre care vom vorbi mai jos. Trăsăturile din cazul statuetei de la Coslogeni sunt însă aceleaşi cu ale perechii *Gânditorului*, probabil acesta fiind capul unei figurine asemănătoare[26]…

Nici brațe nu au întotdeauna aceste statuete, iar când există, ele sunt redate cu aceleaşi gesturi ritualice cunoscute în tot Neoliticul: îndoite pe piept sau pe abdomenul bombat (Golovița); sânii sunt amplasați sub gât, şoldurile puternice (steatopigia caracterizează şi în cultura Hamangia aceşti idoli ai cultului fecundității) pornesc de sub umeri şi uneori se contopesc cu brațele în două volume imense. Deşi reprezintă probabil Marea zeiță neolitică, imaginea acesteia, nudă, este diferită aici față de cea a altor culturi dunărene, unde apare înveşmântată[27]. Sub triunghiul sexual incizat, picioarele – lungi sau scurte şi butucănoase, în funcție de tipul statuetei (în picioare sau şezândă) – au genunchi reliefați, mai jos fiind împărțite în planuri triunghiulare. Această rigidă stilizare geometrică în planuri îmbinate în unghiuri (ca în sculptura într-un material dur, deşi aici este vorba despre modelare în lut) ascunde de fapt un simț al realismului, în ciuda simplificării, o bună înțelegere a volumelor, o foarte mare intuire a valorii plastice a segmentelor anatomice, un echilibru perfect între esențe şi detalii, o stăpânire excepțională a proporțiilor, armonioase.

Putem spune *excepțională*, pentru că în plastica Hamangia întâlnim câteva dintre adevăratele capodopere universale preistorice, dacă ne oprim doar la *Gânditorul* de la Cernavodă (numit astfel după celebra lucrare a lui Rodin) şi la *soția* acestuia.

Aşezat pe un scăunel, personajul, masculin de data aceasta, miniatural (de doar 11,5cm înălțime)[28], nud, îşi arcuieşte spinarea într-o poziție realistă, într-o postură surprinsă concis, dar cu mare simț al observației: cu coatele pe genunchi şi cu mâinile sprijinind obrajii, cu picioarele despărțite, exagerat de lungi dar echilibrând, cu intuiție compozițională, piramida ansamblului. Rafinamentului liniei siluetei aplecate înainte şi al spatelui uşor curbat, i se adaugă elaborarea chipului: realistă este figura, în mod surprinzător (ținând cont de schematizarea omniprezentă, precum şi de lipsa indicațiilor privind vârsta): în ciuda geometrizării, rombul chipului modelează planurile principale, dar şi detalii: fruntea îngustă, nasul puternic şi triunghiular, gropițele triunghiulare ale

[26] *Ibidem*, p.201-209
[27] Ion Miclea, Radu Florescu, *op. cit.*, p.73
[28] Manuela Wullschleger (ed.), *L'art néolithique en Roumanie*, Napoli, Arte'm, 2008, p.209

ochilor şi cea a gurii, găurelele nărilor şi ale urechilor perforate. Cele 4 orificii circulare din partea superioară a capului probabil serveau fixării unor elemente decorative care împodobeau capul. O eventuală asemănare cu statuetele şi capetele de la Turdaş este net în favoarea figurinei noastre, unde detalii de modelare a muşchilor obrajilor (deformaţi de presiunea mâinilor) sau ai toracelui şi ai spatelui conferă realism (eliberat de canoane), foarte mare expresivitate şi chiar personalitate. Extremităţile mâinilor şi ale picioarelor modelează sumar degetele prin crestături (5 la mâini şi respectiv 2 şi 3 la picioare). Aceste trăsături sunt accentuate şi de realizarea plastică deosebită, cu segmente galbate, cu suprafaţă netedă, unghiularitatea modulelor volumetrice ducând gândul spre cioplirea în lemn şi conferind, şi aceasta, monumentalitate, în ciuda dimensiunii.

Cu aceeaşi simplitate a mijloacelor, precum şi cu aceeaşi valoare artistică autentică în ceea ce priveşte foarte moderna reducere la esenţe, este modelată şi statueta feminină (care are aceeaşi înălţime)[29]. Tot fără veşminte, tot şezând (dar nu pe scăunel), în cazul ei este accentuată steatopigia ce îi evidenţiază abdomenul marcat de graviditate şi şoldurile. Regăsim tot un cap mic, aici – cu bărbia ridicată –, la capătul unui gât foarte înalt, dar de data aceasta, poziţia figurinei este una deosebită: cu un picior îndoit din genunchi, pe care sunt aşezate mâinile, celălalt picior, prea mic, fiind întins orizontal. Sexul statuetei este mai puţin indicat de sânii incorect (prea sus) amplasaţi pe toracele dezvoltat, de altfel, şi mai mult de triunghiul sexual.

Oameni reali ori divinităţi ai fertilităţii şi ai fecundităţii (perechea mitică), cele două figurine din teracotă neagră lustruită[30] găsite într-o necropolă de inhumaţie se remarcă prin dimensiunea spirituală, absentă până acum în arta preistorică, sensul profund uman al bărbatului şi al perechii sale: un cuplu cufundat în gânduri, în care este surprinsă esenţia condiţiei umane. Gestul ritualic, probabil de meditaţie, este foarte probabil. Certă este însă, cu siguranţă, întruchiparea plastică a *gândului*, în forma sa simbolică, în cazul acestor două artefacte, adevărate capodopere ale întregii arte neolitice de pe aceste meleaguri.

[29] *Ibidem*, p.209

[30] Paul MacKendrick, *Pietrele dacilor vorbesc*, Bucureşti, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1978, p.12

Cu analogii în plastica regiunilor egeene (statuetele cicladice în forma idolilor *en violon* fiind o mărturie[31]) şi anatoliene (originea meridională a acestei culturi fiind explicaţia), dar cu influenţe ale culturii Veselinovo din Bulgaria[32], plastica mică a culturii Hamangia ne-a lăsat şi câteva exemple din marmură, dar în care drumul nu este parcurs până la capăt spre modelele anatoliene (siluetele sunt abia schiţate).

Perechea de la Cernavodă, însă, face aceasta.

**Bibliografie**

1. Başotti, Puiu, *Influenţe liniare în cadrul ceramicii culturii Hamangia*, in *Pontica*, XXIII, Constanţa, 1990, p.13-22.
2. Başotti, Puiu, *Sondajele din aşezarea culturii Hamangia de la Medgidia – Satu Nou*, in *Pontica*, XX, Constanţa, 1987, p.19-42.
3. Dumitrescu, Vladimir, *Arta preistorică în România*, I, Bucureşti, Ed. Meridiane, 1974.
4. Florescu, Radu, Daicoviciu, Hadrian, Roşu, Lucian (coord.), *Dicţionar enciclopedic de artă veche a României*, Bucureşti, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1980.
5. Lungu, Radu, *Cîteva figurine de la Dunărea de Jos şi unele probleme ale plasticii neolitice*, in *Studii şi cercetări de istoria artei*, 2, 1963, p.201-209.
6. MacKendrick, Paul, *Pietrele dacilor vorbesc*, Bucureşti, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1978.
7. Miclea, Ion, *Dobrogea*, Bucureşti, Ed. Sport-Turism, 1978.
8. Miclea, Ion, Florescu, Radu, *Preistoria Daciei*, Bucureşti, Ed. Meridiane, 1980.
9. Petrescu-Dîmboviţa, M., *Eneoliticul timpuriu*, in Petrescu-Dâmboviţa, Mircea, Vulpe, Alexandru (coord.), *Istoria românilor,* vol.I, *Moştenirea timpurilor îndepărtate*, Bucureşti, Academia Română, Ed. Enciclopedică, 2010.
10. Voinea, Valentina, Neagu, George, *Ceramica Hamangia III*, in *Pontica*, XXXIX, Constanţa, 2006, p.13-22.
11. Volschi, V., Irimia, M., *Descoperiri arheologice la Mangalia şi Limanu*, in *Pontice*, Constanţa, 1968, p.45-87.
12. Wullschleger, Manuela (ed.), *L'art néolithique en Roumanie*, Napoli, Arte'm, 2008.

[31] Radu Lungu, *op. cit.*, p.206-207

[32] Vladimir Dumitrescu, *op. cit.*, p.200

# THE TYPOLOGIZATION OF ARTS: HISTORICAL EVOLUTION

## TIPOLOGIZAREA ARTELOR – EVOLUȚIE ISTORICĂ

**Marina MORARI**[1]

**Abstract**

*The article includes a study of the types of classification of the arts in their historic evolution: from Ancient times till present. The classification of arts has been fluctuating during history. Starting with Plato and Aristotel until the latest aesthetic theories, different classifications of the arts have been outlined, without brining enough proof for them. More modalities of art classification can be distinguished, from the medieval distinction between the liberal and vulgar arts until the modern delimitation between the fine and applied arts. Other classifications can be added to the latter one, which define art as a manifestation of the human creativity. These classifications can be differentiated through the criterion proposed for classification: psychological - anthropologic, ontological, aesthetic, etc. Currently, there is an objective approach in the classification of art promoted by G. E. Lessing and G. Hegel, and a subjectivist approach proposed by Leonardo da Vinci, and the subjectivist-idealist aesthetics of Imm. Kant.*

**Keywords:** *typology of arts, the ontology of arts, classification of arts, criteria of classification of arts*

**JEL:** 1260

### 1. Introducere

Anumite activități nu ar putea fi inteligibile dacă anumite tipuri de obiecte/fenomene nu ar exista. De-a lungul timpului artele au acționat asupra culturii umane şi a istoriei sale. Într-un anumit sens, artele imortalizează experiențele omeneşti. „Existența operelor de artă depinde incontestabil de anumite practici sociale. Dar aceasta nu înseamnă că operele de artă nu au nici un statut ontologic în termenii căruia pot fi definite. Ontologia speciilor artefactuale nu este cu nimic mai prejos decât cea a speciilor naturale” [10, p.41]. Prin urmare, existența artelor depinde de modul în care ființele umane îşi construiesc conceptele.

Cuvîntul „tipologie” înseamnă studiere sau determinare a tipurilor în care se pot clasifica obiectele, fenomenele etc. dintr-un domeniu oarecare. Respectiv, tipologizarea artelor reprezentă o acțiune de clasificare ştiințifică

[1] Conf. univ. dr., Facultatea de Ştiințe ale Educației, Psihologie şi Artă, Universitatea de Stat „Alecu Russo”, Bălți, Republica Moldova, *mmmorari@gmail.com*

a artelor (obiectelor/fenomenelor) după anumite trăsături tipice. Pentru a realiza tipologizarea artelor într-o evoluție istorică, vom determina specificitatea artelor, funcționarea lor. Există mai multe sensuri ale cuvîntului artă: 1) Formă a activității umane, care oglindeşte realitatea prin imagini expresive şi are drept scop producerea unor valori estetice prin mijloace de exprimare cu caracter specific; 2) Totalitate a operelor dintr-o epocă, dintr-o țară, care aparțin acestei activități; 3) Fiecare dintre modalitățile de exprimare a frumosului, a esteticului [3, p. 61]. Din perspectivă pragmatică, arta poate fi gîndită ca un ansamblu deschis de utilizări şi de practici ale amatorilor, creatorilor, instituțiilor [10, p. 35]. Artele sunt construcții ale spiritului, rezultate ale unor operațiuni de clasificare a operelor individuale.

Cei mai importanți esteticieni care au furnizat clasificări, diviziuni ale artelor sunt: Ch. Batteaux, M. Mendelssohn, W. Krug, August Schlegel, Fr. Schelling, Imm. Kant, G. Hegel, H. Weisse, F. Fischer, M. Schalser, O. Külpe, H. Taine, W. Wundt, F. Nietzsche, H. Lotze, Ch. Lalo, G. Senper, P. Francastel, E. Souriau, Th. Green, Th. Munro, M. Kagan. Vom cerceta în continuare doar cele mai semnificative contribuții privind clasificarea artelor.

## 2. Criteriile de tipologie a artelor în Antichitate

În Europa primele manifestări artistice au loc odată cu apariția omului, în timpul Paleoliticului Superior (40 000 – 10 000 de ani î.Hr.). Nevoia unor clasificări au simțit sofiştii - primii teoreticieni greci, care nu posedau un concept cu ajutorul căruia să grupeze artele, aşa cum facem noi astăzi. Utilizând criteriul utilitate versus plăcere, ei deosebeau între artele (meseriile) ce constituiau o necesitate vitală şi cele ce reprezintă un adaos plăcut al vieții. Platon şi Aristotel făceau distincția dintre artele care produc efectiv o realitate (arhitectura) de cele care le imită (pictura). Principala clasificare, preluată de clasicii filosofiei greceşti şi, mai apoi, de Evul Mediu şi Renaştere, a fost realizată după criteriul munca manuală versus muncă intelectuală [13, p. 96-102]. Teoriile despre artă ale grecilor, au fost cu mult mai prețioase pentru configurarea viitoarei culturi europene, decât realizările lor artistice. Artele erau împărțite astfel: arte vulgare, arte obişnuite şi arte libere.

Un criteriu de tipologie a artelor de către greci a izvorît din atitudinea depreciativă față de munca fizică şi efortul ce implică consum de

energie musculară. Drept urmare, aceştia distingeau *artele libere* şi *artele servile.* Cele care nu implicau trudă, efort fizic, erau libere. Muzica, spre exemplu şi, mai târziu, pictura au fost considerate de unii ca fiind arte libere. Arhitectura şi sculptura erau considerate arte servile. Şi Platon şi Aristotel împărtăşeau acest mod de a vedea lucrurile. Stoicii greci, şi pe urmele lor, cei romani împărţeau artele în vulgares (comune), în categoria cărora intrau toate îndemânările ce implicau efort fizic şi liberales cele care erau rodul activității intelectului, gândirii.

„Posidonius zice că sunt patru feluri de arte: artele vulgare şi josnice, artele de agrement, cele educative şi cele liberale. Artele vulgare sunt meseriile manuale care au ca scop uşurarea traiului; la acestea nu găseşti nici umbră de demnitate sau de frumusețe. Arte de agrement sunt acelea care au ca scop desfătarea ochilor şi urechilor. Artele educative sunt acelea care au ceva asemănător cu artele liberale propriu-zise... Liberale însă, sau ca să mă exprim mai bine, libere, nu sunt decât artele al căror scop este virtutea” [12, p. 295].

Galenus, celebru medic roman de origine greacă, a asociat acestei tipologii a artei, distincția dintre *artele meşteşuguri* şi *artele intelectuale*. În categoria artelor intelectuale includea următoarele preocupări ştiințifice: retorica, geometria aritmetica, dialectica, astronomia, gramatica şi muzica. Aceste arte intelectuale erau considerate ca fiind fundamentale în educație indiferent de „specializarea” aleasă ulterior. Constatăm, că artele vizuale nu sunt considerate intelectuale, ci arte ale meşteşugului. Pentru lumea grecească clasică, dar mai ales elenistică, artele liberale erau considerate *enkyklios paideia*, un fel de „tur de orizont” intelectual formativ în lumea ştiințelor. Omul liber, cetățeanul, filosoful trebuie să cerceteze propedeutic aceste discipline. Mai precis, înainte de a întreprinde studiile filosofice obligatorii în formația intelectuală, omul liber trebuia să parcurgă mai întâi domeniul artelor liberale care confereau o educație enciclopedică. Sugestiile etimologice sunt lămuritoare. În greceşte *kyklos* însemna cerc, deci avem de-a face cu o educație în cerc – parcurgerea tuturor disciplinelor prinse în sistemul unic al cunoaşterii. După parcurgerea acestui ciclu formativ de „arte ciclice”, în „cerc”, mintea era capabilă, gândeau anticii, să opereze cu abstracțiile filosofice şi realități inteligibile. Artele liberale sunt libere pentru faptul că ele nu vizau nici un interes particular, material. Acestea sunt libere de constrângerile vieții materiale şi, cum spunea Posidonius, scopul cultivării lor este atingerea virtuții. Prin urmare, artele liberale nu se referă

la artă în sensul în care gândim noi lucrurile, ci la învăţământ, la formarea intelectuală. Prin *artele liberale* se urmărea atingerea unui ideal intelectual, o anumită modelare a minţii şi nu o educaţie artistică în sensul în care noi gândim astăzi arta [1, p.161].

## 3. Înţelesuri ale artei din Evul Mediu

Potrivit Henri-Irénée Marrou, înţelesurile artei şi distincţiile aferente au pătruns în cultura Evului Mediu prin Augustin care, înainte de convertire, le-a teoretizat şi le-a conceput în acord cu tradiţia: artele liberale sunt propedeutice, ele pregătesc mintea şi sufletul tânărului înainte de a studia filosofia [7, p. 181-199].

În Evul Mediu distincţia dintre artele liberale şi artele vulgare, numite şi mecanice, este fundamentală. Filosoful Anicius Boethius (475-525) grupează cele şapte arte liberale în două cicluri de instruire. Primul ciclu este numit *trivium* (cele trei căi) şi cuprindea grupul de discipline literar-filosofice: gramatica, retorica, dialectica. Al doilea ciclu - *quadrivium* (cele patru căi), constituit din discipline matematice: aritmetica, geometria, astronomia şi muzica (ştiinţa raporturilor matematice dintre sunete). Artele liberale devin discipline formative obligatorii odată cu reforma învăţământului iniţiată de Carol cel Mare prin Alcuin din York şi sunt cultivate, cu mici schimbări, şi în Renaştere.

De-a lungul istoriei a existat o fluctuaţie în clasificarea artelor. Astfel, artele vizuale erau plasate când la capitolul arte liberale, când în tabelul artelor vulgare. Au existat situaţii în care acestea arte nu figurau în nici o listă ca şi cum ar fi fost inexistente [idem, p.184]. O explicaţie ar fi una dintre caracteristicile majore ale sensibilităţii artistice ale omului medieval - preeminenţa culturii orale, auditive, pentru majoritatea covârşitoare a oamenilor şi a integralităţii vizual-auditiv pentru pătura cultă [1, p. 163].

În modelarea minţii omului medieval au deţinut un rol dominant oralul, auditivul şi unitatea sinestezică auz-văz. Anume prin aceasta este diferită educaţia omului medieval de cea a omului modern. Ca argument, aducem cunoscutul episod cu Toma necredinciosul. Apostolul Pavel spune textual: „Credinţa vine prin auz, iar auzul din cuvântul lui Dumnezeu" (Romani 10, 17). Potrivit Bibliei [9, p. 2.8] cuvântul este mijlocit de vedere. Dumnezeu a vorbit oamenilor prin Iisus întrupat. Isus s-a arătat apostolilor,

iar la faptele sale au fost vizibile. Prin urmare, chiar credința se întemeiază pe auz şi văz.

Artele vizuale împărtăşeau acelaşi scop cu artele liberale - dobândirea virtuții (prin mijlocirea educativă a imaginilor), dar nu au fost acceptate în corpusul acestora din cel puțin trei motive: 1. Producerea imaginilor implica o activitate de îndemânare fizică, anumite mişcări ce apropiau aceste arte de meşteşugurile vulgare, mecanice; 2. Artele vizuale nu operau cu abstracții, fiind legate de ceea ce este material şi figurativ, de o formă corporală. Nu puteau fi trecute în rândul artelor vizuale, fiind considerate prin excelență arte intelective; 3. Studiul artelor liberale era legat de mântuire şi îl pregăteau pe creştin să se înalțe la ceruri.

În Evul Mediu Părinții Bisericii, deopotrivă greci şi latini, au detectat înclinația naturală a artiştilor de a produce opere urmărind frumusețea aspectului exterior, forma şi ornamentul. În opinia acestora, frumusețea lor produce desfătare, plăcere, ceea ce îl îndepărtează pe credincios de valorile morale. Prin urmare, zămislirea şi aprecierea operei de artă în Evul Mediu era subordonată credinței. Arta, cum arată şi Toma, era asociată cunoaşterii şi nu plăcerii, satisfacției estetice, artistice.

## 4. Criterii de clasificare ale artelor

Modalitatea de preluare a mesajului operelor de artă a dus la clasificarea artelor în ***arte ale succesiunii*** şi ***arte ale simultaneității***, despre care pentru prima dată se menționează în studiul scris de Gotthold Ephraim Lessing (1729 1781) – „Laocoon" şi publicat în anul 1765. Potrivit concepției lui G.E. Lessing, există arte al căror mesaj presupune un proces, o desfăşurare în timp - cazul literaturii, muzicii, coregrafiei, teatrului - receptarea mesajului, în această situație, fiind o problemă de succesiune, de temporalitate. În opoziție cu acestea, pictura, sculptura, arhitectura, ca arte spațiale, îşi organizează mesajul nu în proces, ci în sistem, receptarea devenind o problemă de simultaneitate. Prin urmare, artele spațiale ar fi sintetice, consideră G.E. Lessing, pe cînd artele temporale ar fi analitice. În acelaş eseu, G.E. Lessing demonstrează, că arta are ca scop exprimarea valorilor estetice (unitate, simetrie şi perspectivă) dar şi a frumosului, a virtuților artistice.

În acelaşi sens, dacă artele simultaneității au la bază forme de comunicare nonverbale, artele succesiunii recurg, în egală măsură, la coduri verbale (literatura) sau nonverbale (muzica, pantomima, coregrafia etc.).

Cooperarea între un cod al simultaneității şi un cod al succesiunii este o situație mai rară, singurul exemplu ce poate fi amintit rămânând caligrama. În schimb, cooperarea între coduri ale succesiunii, indiferent dacă sunt verbale sau nonverbale, destinate receptării auditive sau vizuale, este mult mai frecventă în formele de sincretism cultivate, căutate prin diversele tipuri de spectacol: teatru, balet şi film.

Meditații şi analize referitoare la clasificarea artelor pot fi găsite şi în teoretizările cu bază empirică marcată şi-n viziunile şi teoriile preocupate să explice şi interpreteze frumosul şi arta într-un cadru conceptual şi categorial mult mai larg şi mai adânc, non-empiric [8, p. 370].

De-a lungul timpului s-a constituit un domeniu teoretic, numit ***morfologia artei***, care are drept obiect să cerceteze arta ca un sistem de forme, clase, familii, varietăți, ramuri, genuri şi specii. De la Platon şi Aristotel şi până la ultimele teorii estetice s-au conturat diferite clasificări ale artelor, fără ca să se aducă dovezi suficiente pentru acestea. Se înregistrează mai multe modalități de clasificare a artei, de la distincția medievală dintre artele liberale şi arte vulgare până la demarcația modernă dintre artele frumoase şi artele aplicate. La acestea se pot adăuga diverse alte clasificări, care definesc arta ca o manifestare a creativității umane. Aceste clasificări se deosebesc una de alta prin criteriul propus pentru clasificare: psihologico-antropologic, ontologic, estetic etc.

Fundamental pentru orice artă este modul ei de existență, adică, cadrul spațial sau temporal în care aceasta sau acestea ființează. În acest sens, G.E. Lessing este considerat a fi „părintele” de necontestat al ideii clasificării ontologico-estetice artelor, adică a clasificării dihotomice a artelor plecând de la criteriul mijloacelor fundamentale de realizare ale acestora în: a) arte fluente sau succesive (poezia, muzica), b) arte stabile sau simultane (arhitectura, desenul, pictura, sculptura).

A rămas celebră definirea artelor ca fiind spațiale (simultane) sau temporale (succesive) prin următoarea precizare: „obiectele care, integral sau parțial coexistă în spațiu se numesc corpuri; obiectele care, integral sau parțial se succed în timp se numesc acțiuni; prin urmare, acțiunile sunt obiecte specifice ale poeziei” [6, p. 320].

G.E. Lessing a sesizat zona de interpătrundere între arte, demonstrând că artele plastice creează corpuri, iar poezia acțiuni, el remarca faptul, că pictura şi sculptura întruchipează în mod nemijlocit corpuri, iar în mod indirect - acțiuni, tot aşa după cum poezia, dând naştere în mod

nemijlocit la acţiuni, înfăţişează ochilor noştri în mod indirect şi corpuri [4, p. 597].

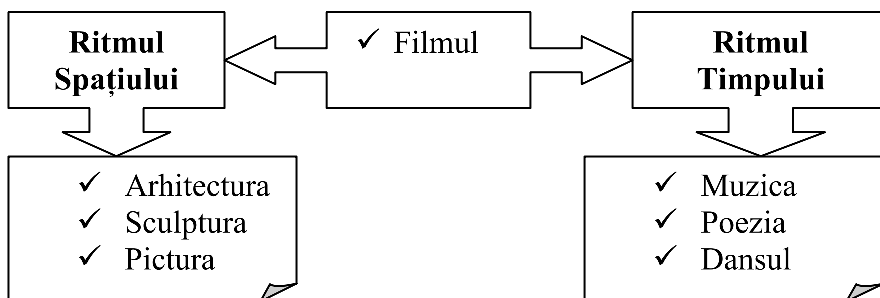
Potrivit lui M. Kagan, nivelul ontologic de clasificare al artelor este considerat ca fiind iniţial şi fundamental, deoarece opera de artă este creată, există şi este receptată, în primul rând, ca o construcţie materială, ca o îmbinare de sunete, volume, pete de culoare, cuvinte, mişcări, cu alte cuvinte, ca obiect având o caracteristică spaţială, temporală, sau spaţial-temporală. De asemenea, nivelul ontologic implică ideea că această construcţie materială este indiferentă gradului de valoare artistică, altfel spus, acest nivel este neutru din punct de vedere axiologic. Acelaşi autor notează, că opera de artă nu se reduce la o construcţie materială, dar nu poate exista în afara acesteia, separat de ea, sau independent de ea: „opera de artă ca formaţiune spirituală imanentă construcţiei date, ce se găseşte în aceasta este receptată prin ea şi inseparabil de ea. De aceea, latura material-contructivă a operei de artă este statul ei ontologic, baza ei fundamentală, condiţia existenţei sale reale, şi, în acelaşi timp, aspectul ei nemijlocit senzorial-receptiv” [4, p. 336].

Actualmente, putem constata că analiza morfologică s-a dezvoltat foarte mult. Astfel, se atestă o serie întreagă de încercări de clasificare a artelor. Este trecută în revistă aproape întreaga istorie a esteticii şi se identifică modul în care teoreticienii şi esteticienii au „rezolvat" problema clasificării diverselor arte.

Immanuel Kant (1724 – 1802) a propus o clasificare pornind de la „analogia artei cu modul de exprimare de care se servesc oamenii în vorbire, pentru a comunica între ei cu cea mai mare perfecţiune posibilă". Pe acest temei, Kant distinge cuvântul (articulaţia), gestul (gesticulaţia), sunetul (modulaţia, tonalitatea), respectiv, artele cuvântului (poezia şi elocinţa), artele figurative - sau cele ale exprimării ideilor în intuiţia sensibilă. În continuare, artele figurative se subdivid în arte ale adevărului sensibil (plastica, adică, sculptura şi arhitectura) şi arte ale aparenţei sensibile (pictura, adică pictura propriu-zisă şi grădinăritul). În fine, el distinge artele tonalităţii sau ale jocului frumos al senzaţiilor, impresii ale simţurilor exterioare (muzica şi arta culorii) [5, p. 312]. Clasificarea lui Kant n-a fost scutită de obiecţii. Astfel, unul de reproşuri ţine de faptul că una şi aceeaşi artă – pictura – este inclusă în două clase diferite în funcţie de un criteriu care este nu numai irelevant, ci şi, de multe ori, neoperaţional.

În 1911, Ricciotto Canudo (1877 – 1923), italian, trăit în Franța, publica un manifest intitulat Manifesto della settima arte („Naşterea celei de-a şasea arte”). În acest manifest el afirma că sculptura şi pictura sunt complemente ale arhitecturii, ele fiind categorii ale Ritmului Spațiului. Defineşte poezia ca fiind complement muzicii, acestea doua aparținând Ritmului Timpului. Astfel, Ricciotto Canudo adaugă a şasea arta, filmul, ca fiind o conciliere între Ritmul Spațiului şi Ritmul Timpului. R.Canudo a numit cinematografia ca „artă plastică în mişcare” şi a dat în 1911 faimoasa enumerare cinematografiei, de „a şasea artă” pentru ca în 1919 să o denumească „a şaptea artă” [11, p.17]. În 1919, tot Ricciotto Canudo, revine asupra clasificării şi include dansul ca aparținând Ritmului Timpului. Astfel, filmul devine, definitiv, a şaptea arta. În atare ordine de idei, clasificare artelor arăta astfel (vezi figura de mai jos):

***Figura 1.*** Clasificarea artelor după R.Canudo




În 1829, Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 – 1831) ține un curs (cursurile lui au fost mai apoi publicate sub denumirea de Prelegeri de estetică) în care clasifică artele astfel: Arhitectura, Sculptura, Pictura, Muzica, Poezia.

O altă clasificare a artelor a fost realizată la începutul secolului al XX-lea de esteticianul german Max Dessoir (1867 – 1947). El consideră că artele ar trebui integrate şi clasificate potrivit: a. modalității în care întrețin raporturi cu formele reale şi provoacă asociații determinate: sculptura, pictura, mimica, poezia; b. modalității în care înfățişează forme ideale şi provoacă asociații nedeterminate: arhitectura, muzica. În această clasificare pictura abstractă şi unele creații ale poeziei postmoderniste se integrează în cea de-a doua clasă mai mult decât în prima [Apud: 2, p.80].

Kelly Wise în lucrarea „Despre relația reciprocă dintre joc, artă şi limbaj” propune următoarea schemă de clasificare :

1. Artele temporale. Artele cuvântului (literatura şi muzica);

2. Artele spațiale. Artele plastice:
a) tridimensionale (sculptura, arhitectura);
b) bidimensionale (pictura şi desenul; arta decorativă);
3. Artele spațial-temporale (sintetice) - artele mişcării (pantomima, dansul).

Această clasificare este importantă prin aceea, că introduce drept criteriu de departajare „trezirea în receptor a unor reprezentări specifice" [Apud: 8, p. 372]. Astfel, artele temporale precum literatura, se caracterizează prin trezirea unor reprezentări definite. Muzica ca artă temporală se caracterizează prin aceea că trezeşte în receptor reprezentări nedefinite. Artele spațiale - artele plastice tridimensionale precum sculptura trezesc, la rândul lor reprezentări definite în timp ce arhitectura trezeşte reprezentări nedefinite. Pictura, desenul trezeşte ca artă spațială bidimensională reprezentări definite, iar arta decorativă ca artă plastică bidimensională trezeşte reprezentări nedefinite, iar pantomima ca artă spațial-temporală şi ca artă a mişcării trezeşte reprezentări definite şi dansul reprezentări nedefinite.

În cercetările savanților se remarcă faptul, că literatura este concretă prin idei şi abstractă în simțuri, iar muzica este concretă în trăiri emoționale şi abstractă în idei. Spiritualul de la starea abstractă se transferă într-un conținut concret prin artele plastice. Prin urmare, materia în rezultatul actului de creație poartă în sine, exprimă spiritualitatea artistului.

În funcție de caracteristica temporală a receptării, au fost clasificate ***tipurile de imagine artistică***: vizual, auditiv, audio-vizual. În prezent, aproape că s-au epuizat toate criteriile posibile de distingere a fiecărei arte în parte plecând de la componenta fiziologică, cea psihologică, cea sociologică, cea antropologică, cea semiotică, cea ontologică şi nu în ultimul rând, cea metafizică. De aici, orice definiție sau clasificare a artelor elaborată astăzi nu mai poate avea un caracter absolut. În aceeaşi ordine de idei, Tudor Vianu (1897 - 1964) menționează că „sintezele teoretice în aşa numitele arte rămân totdeauna provizorii, dar păstrează valoarea unui instrument de analiză, întrucât marchează unele particularități structurale ale operelor" [15, p. 89].

Potrivit lui Benedetto Croce (1866 – 1952), toate încercările de clasificare comit o eroare de tip „intelectualist" pentru că ele abstractizează asupra unor individualități (opere) care sunt, în fapt, negeneralizabile, deoarece expresia estetică nu poate fi subsumată întru totul conceptului

logic, şi prin urmare clasificarea ştiinţifică a artelor ar fi o imposibilitate. Argumentul său principal este acela că „forma logică sau ştiinţifică … exclude forma estetică” [Apud: 8, p. 374]. Constatăm, că ideile estetice şi preocupările teoretice de analiză a artei nu formează un sistem ordonat şi unitar, expresie a unei anumite raţionalităţii umane invizibile.

## 5. Concluzii

În concluzie, deosebim o abordare obiectivă în clasificarea artelor promovată de G.E. Lessing şi G. Hegel şi o abordare subiectivistă înaintată de Leonardo da Vinci şi estetica subiectivist-idealistă a lui Imm. Kant. Fiecare domeniu de artă este unical şi are anumite avantaje în raport cu alt domeniu de artă în exprimarea vieţii, trăirilor umane. De aici se trage opinia eronată privind comparaţia artelor, momentul în care fiecare din acestea a evoluat neuniform, una în raport cu altele de-a lungul perioadelor istorice. Tipologizarea artelor în evoluţie istorică se-nscrie în aria ontologiei artei. Cea mai uzuală este tipologizarea artelor în trei compartimente: 1. Artele spaţiale (artele plastice, arhitectura, fotografia ); 2. Artele temporale, dinamice (muzica, literatura); 3. Artele spaţial-temporale, supranumite sintetice sau dramatice (coregrafia, literature, teatrul, cinematografia). Costatăm, că astăzi (şi nici în trecut) ideile estetice şi preocupările teoretice de analiză a artei nu formează un sistem ordonat şi unitar. În sec. XX s-au manifestat primele tendinţe de integrare a diferitor arte şi crearea unor domenii de artă-sinteze. S-a început şi un proces opus clasificăriii şi categorisirii - unitatea şi integrarea artelor. Cu totul altfel se configurează artele în procesul educaţional.

## Bibliografie


1. Aslam C. Paradigme ale artei şi frumosului. O perspectivă istorică şi sistematică.//Curs de estetică. – Bucureşti: Universitatea Naţională de Arte din Bucureşti, 2006.
2. Chiriţă R. Estetica. – Braşov: Universitatea Transilvania, 2010.
3. DEX.- Bucureşti: Univers Enciclopedic, 1996.
4. Kagan M., Morfologia artei. - Bucureşti: Meridiane,1987.
5. Kant Imm. Critica raţiunii pure. Trad. de N.Bagdasar, E.Moisuc. Ediţia a III-a. – Bucureşti: Editura IRI, 1998.
6. Lessing, G.E., Laocoon sau despre limitele picturii şi ale poeziei, Univers, col. Eseuri. -Bucureşti, 1971.

7. Marrou H.-I., Sfântul Augustin şi sfârşitul culturii antice. – Bucureşti: Editura Humanitas, 1997.
8. Morar V., Estetica. Interpretări şi texte. – Bucureşti: Editura Universității din Bucureşti, 2008. Vianu T. Tezele unei filosofii a operei. – Bucureşti: Univers, 1999.
9. Noul Testament. Apostolul Pavel, Epistola către Coloseni, 2.
10. Pouivet R. Ce este opera de artă? – Iaşi: Editura Fundației Academice AXIS, 2009. – 154 p.
11. Privniceriu C. Cinema la Buftea: Studioul Cinematografic „Bucureşti” 1950-1989. – Bucureşti: Biblioteca Bucureştilor, 2011.
12. Seneca, Scrisori către Luciliu. - Bucureşti: Editura Ştiințifică, 1967.
13. Tatarkiewicz W., Istoria celor şase noțiuni. - Bucureşti: Editura Meridiane, 1981.
14. Tatarkiewicz W., Istoria esteticii, vol. I – Bucureşti: Editura Meridiane, 1987.
15. Vianu T. Tezele unei filosofii a operei. – Bucureşti: Univers, 1999.
16. Зорин В. Евразийская мудрость от А до Я: философский толковый словарь. — Алматы: Создiк-Словарь, 2002.

# MANNERS OF ART EXPRESSION IN CONTEMPORARY CULTURE

## CADRELE DE MANIFESTARE A ARTEI ÎN CULTURA CONTEMPORANĂ

**Ana-Maria APROTOSOAIE IFTIMI**[1]

**Abstract**

*Today we live in a complex world, continuously changing, with a rich range of scientific and technological discoveries, in which a lot of artistic mannifestations appear and disappear at a rate difficult to follow, a world where new concepts emerge trying to define the condition of modern man. Therefore, the meaning of consecrated terms gets modifiedand/or new terms appear, anchored in a reality which is specific for the times we live in. The art of ours time, called postmodern art is characterized by globalization, visual dominance, the diminishment nearly up to dissolution of the boundaries between culture and subculture, the developement of visual culture.*

**Keywords:** *postmodern art, globalization, visual culture*

### 1. Delimitări conceptuale ale termenului de artă

Termenul artă poate face referire la mai multe aspecte : studiul abilităților creative, procesele care fac apel la aptitudinile artistice, produsul rezultat în urma activării aptitudinilor creative, experiențele auditoriului cu obiectele care implică abilități artistice. Arta ca disciplină - care implică abilități creative - este o colecție de discipline care produc opere de artă – arta ca obiect – realizate de artist în timpul procesului de creație – arta ca proces -, opere a căror mesaje sunt receptate şi interpretate de către privitor, provocând anumite reacții, stări, trăiri la nivel emoțional sau cognitiv – arta ca experiență. Crearea noului care poate fi interpretat prin prisma imaginii şi obiectului şi care are ca scop preoducerea de reacții estetice şi cognitive poate fi categorizat ca artă, mai puțin crearea noului care presupune aplicarea cunoştințelor ştiințifice ce determină apariția de noi teorii ştiințifice.

În prezent, dacă aptitudinea este utilizată în scop comun, practic obiectul poate fi considerat ca rezultat al unui meşteşug, numit produs artizanal sau ca rezultat al design-ului constituind categoria artelor aplicate.

---

[1] Asist. univ. dr., Departamentul de Pregătire Psihopedagogică, Universitatea de Arte „George Enescu”, Iaşi

Aptitudinea utilizată în scop comercial sau industrial implică noțiunea de artă comercială. Dacă în artele aplicate obiectele produse au valențe estetice dar au ca prim scop utilitatea functională, în artele frumoase scopul merge dincolo de creativitate şi auto-exprimare, lucrările de artă determinând puternice reacții emoționale, construind valori estetice, comunicând şi generând idei sau chiar fiind aparent fără nici o semnificație.

Încercările de a defini arta şi de a adescrie natura artei au fost numeroase în decursul timpului. Lucrările de artă pot fi interpretate pornind de la obiectele şi imaginile pe care le înfățişează ca fiind mijloace de a stârni trăiri, mijloace de a aprecia elementele formale în sine şi ca reprezentare sau mimesis, termen care îşi are rădăcinile în filosofia gânditorului grec Aristotel (Levinson. 2003. p. 5). Filosoful Richard Wollheim afirmă despre natura artei că este "una dintre cele mai eluzive probleme de bază a culturii umane" (Wollheim, 1980, p.1) iar Goethe defineşte arta ca o altă reprezentare, o a doua natură (Mandelkow, Morave, 1968, p. 487). Leo Tolstoy identifică arta ca fiind un mijloc indirect de a comunica de la o persoană la alta (Tolstoy apud. Levinson, 2003, p.5), numind-o ca fiind "expresie şi comunicare de sentimente amintite" cu referire la sentimentele superioare morale. Benedetto Croce avansează ideea că arta produce emoții (Croce apud. Levinson, 2003, p.16) iar R.G. Collingwood că opera de artă există deja în mintea creatorului (Collingwood apud. Wollheim, 1980, 36). Dacă filosofi de dată mai recentă au interpretat arta ca modalitate prin care o comunitate îşi dezvoltă un mediu de interpretare şi auto-exprimare, George Dickie este cunoscut pentru teoria instituțională a artei care defineşte opera de artă ca orice obiect, artefact căruia o persoană calificată sau instituție i-a cooferit "statutul de candidat la apreciere" (Dickie apud. Kennich, 1979, p.89.).

## 2. Delimitări între modern, contemporan, postmodern

Inițial termenul de contemporan a coincis cu cel de modern, exprimând tendințele cele mai noi ale epocii, progresul ştiințific, spiritualitatea timpului. În acest sens, semnificația termenului de contemporan depinde de cât durează ca întindere în timp fenomenul de modernitate. Prin analiza fenomenului artistic începând cu secolul al XVI-lea încoace termenul de modern este mereu reactualizat, capătând de fiecare dată noi conotații. Astfel, "sensul termenului de contemporan depinde de cât timp durează fenomenul de modernitate ca unitate şi omogenitate ; în

mod curent prezentul "contemporan" reprezintă o perioadă maximă de cca. un un secol sau o perioadă minimă de aproximativ 25-35 de ani" (Bartoş, 2006, p. 111). În sens larg când se face referire la arta contemporană se are în vedere arta întregului secol al XX-les iar în sens restrâns se are în vedere perioada de după deceniul al şaselea, care coincide cu începuturile perioadei postmoderne. Dacă inițial termenul de arta modernă desmna o perioadă cuprinzătoare cu numeroase curente şi stiluri, de la sfârşitul secolului al XIX-lea şi noua artă a secolului al-XX-lea, apariția terrmenului artă postmodernă de la sfârşitul secolului trecut a determinat demarcarea şi consolidarea primului. În prezent artă modernă semnifică perioada dintre anii 1900 şi 1960, deceniul şase reprezentând poate, punctul maxim de dezvoltare a artei moderne sau poate naşterea artei postmoderne. De multe ori, se face referire la arta postmodernă ca începând cu anii 1970 sau chiar 1980 după diverşi autori.

## 3. Cadre de manifestare a culturii secolului XXI

Datele ştiinşifice susțin plasticitatea deosebită a creierului omului modern, plasticitate care se poate realiza în timp numai dacă există condiții favorabile. Prin urmare educația, cultura, receptivitatea pentru artă şi frumos se învață.

Întrebarea care face subiectul multor dezbateri pe tema artei din ziua de azi este dacă se mai simte nevia de artă în era ciberneticii. Acum când pentru mulți, dacă nu pentru majoritatea oamenilor, arta este doar unul dintre multiplele mijloace de distracție, acum când vizionarea unui spectacol, al unui film sau a unui concert interesează ma imult pentru relaxare şi descărcare afectivă decât pentru nivelul artistic, opera de artă nu riscă să ajungă obiect de muzeu?

Omul secolui XXI, suprasolicitat de probleme personale, colective, competiții, singurătate, trebuie să supraviețuiască într-o societate foartealertă, în continuă schimbare, într-o societate în care stresul esteconsiderat factorul principal al înbolnăvirilor. Într-o astfel de societate detensionarea nervoasă şi fizică, distracția, divertismentul constitue, pe lângă nevoile de bază, un element necesar al supraviețuirii. În decursul istoriei unele forme de artă au avut caracter de divertisment iar în prezent anumite forme de artă pot distra, amuza dar nu orice formă de divertisment are nivel artistic. Într-un astfel de context omul contemporan are nevoie numai de distracție sau şi de artă ? şi Care mai este rolul artei în prezent?

Studiile agenţiilor de turism arată că vizitarea unui muzeu se realizează în proporţii variabile în funcţie de caracteristicile turiştilor participanţi. Interesant este că proporţia turiştilor japonezi atinge 95-100% în timp ce proporţia turiştilor europeni doar 20%. De ce există această realitate? Suntem indiferenţi la propriile valori culturale, sau comercialul a luat locul valorilor clasice de frumos ? Pe de altă parte sălile cu obiecte de artă clasică suntvizitate de un număr cu mult mai mare de turi□ti decât sălile cu artă contemporană. Cîţi dintre vizitarori se duc din plăcere şi câţi din curiozitate?

Răspunsul ar putea fi dat de faptul că receptivitatea pentru artă este pentru marea majoritate a populaţiei umane dobândită, fiind rezultatul unui anumit grad de cultură şi civilizaţie adecvat şi receptiv, grad atins doar prin educaţie.

Formele noi de artă sunt acceptate, percepute, simţite, înţelese, abordate în funcţie de vârstă, nivel de educaţie sau grad de cultură. Mai mult, formele noi de artă contemporană chiar dacă apar în alte regiuni geografice nu se pot impune decât dacă prezintă receptivitate pe „piaţa vestică".

### 4. Limbajul artei vizuale între tradiţional şi actual

Textele de teoria artei şi de educaţie artistică consideră că elementele şi principiile artistice reprezintă limbajul artei. Aşa cum scriitorii folosec cuvintele aşa artiştii selectează, aranzează şi combină elemente ca linii, fome, culori, texture într-o multitudine de variante pentru a se exprima şi pentru a crea semnificaţie prin lucrările lor. Pentru a putea înţelege un text este nevoie să învăţăm să citim cuvintele, la fel, pentru a putea înţelege o pictură, o sculptură sau orice lucrare de artă este nevoie să se înveţe limbajul specific artei. Privitorii de artă au nevoie să înţeleagă semnificaţia acestor elemente şi principii pentru a putea cu adevărat să aprecieze ceea ce crează artiştii.

Înainte de perioada modernă, în Europa şi Statele Unite artiştii foloseau elemente de artă pentru a face ca picturile şi sculpturile lor să pară cât mai realiste şi să-şi exprime propriile idei legate de artă – portrete, peisaje, scene de viată. În general, creau compoziţii ce erau caracterizate prin unitate, armonie, echilibru.

Din 1850 până târziu în secolul al-XX-lea, arti□tii moderni au început să folosească aceste elemente artistice pentru a crea lucrări din ce în

ce mai absracte. Unii au folosit direct elemente individuale - ca linii culoare, forme, pentru a exprima emoții, sentimente, idei, concepte – separate de vreun subiect anume.

La sfârşitul secolului al-XX-lea şi începutul secolului al-XXI-lea istoricii şi criticii de artă au sesizat o diferență majoră în felul în care lucrau artiştii şi subiectele care iî interesau. Această perioadă a fost descrisă ca fiind postmodernism – literar "după modernism". Termenul a fost folosit pentru a categoriza în general diversele concepte şi stiluri de a face artă specifice perioadei. Dacă este anume ceva ce se poate caracteriza ca fiind unitar în postmodernism, este reacția împotriva modernismului – este un timp al distrugerii şi diminuării regulilor impuse şi a canoanelor artistice ale perioadei moderne. În general, specific pentru această perioadă este faptul că semnificațiile în artă devin din ce în ce mai ambigui şi contradictorii. Elementele şi principiile tradiționale ale artei sunt lăsate deoparte, abandonate intenționat de către artiştii postmoderni.

Pentru mulți dintre artişii contemporani, conținutul sau semnificația este mult mai imoprtantă decât materialele sau mijloacele folosite pentru a da formă conținutului/conceptului. Până de foarte curând artişii creau artă care implica vizual privitorul prin intermediul subiectului şi compunerea elementelor şi principiilor. Artiştii actuali par a fi mai degrabă preocupați spre a angaja privitorul la nivel conceptual prin intermediul ideilor şi a problematizării. Elementele tradiționale, deşi încă prezente în unele creații din momentul actual, sunt cel mai adesea inadecvate pentru a înțelege semnificația artei contemporane.

Se simte astfel necesar să se creeze noi elemente de artă sau măcar noi semnificații pentru cele tradiționale, pentru a înțelege cât mai mult din arta de astăzi. Exact ca elementele tardiționale - linie, formă culoare - care sunt adesea folosite împreună pentru a crea o compoziție, aceste noi elemente de multe ori se suprapun în creațiile artiştilor contemporani. Cu cât arta şi cultura contemporană avansează, semnificația şi sensul acestor noi elemente se transformă şi se shimbă pe mărură ce artiştii experimntează şi depăşesc granițele prin intermediul lucrărilor realizate. În cincizeci de ani sau poate chiar în cinci ani termenii ce reprezintă noile elemente vor avea poate o nouă semnificație şi noi cuvinte vor fi discutate ca fine elemente ale artei. Totuşi, înțelegerea şi examinarea acestori noi termini şi idei poate furniza instrumente pentru a înțelege cum este realizată/produsă arta de astăzi.

De la sport, *fashion*, muzică, video, publicitate, desene animate, cultura europeană dar şi cea globală este bombardată de imagini. Emergenţa acestor imagini, încurajată de utilizarea noilor tehnologii media constituie cultura vizuală cu care intrăm în contact zi de zi.

Cultura vizuală este de fapt constituită din obiectele şi imaginile cu care interacţionam in fiecare zi, cu care interacţionam în orice moment al zilei, cum ar fi imaginile transmise la televizor, filmele, cărţile, revistele, semnele de orientare, *design*-ul aparaturii de uz casnic, arhitectura *mall*-urilor şi a parcurilor de distracţie, arta performance şi alte forme de producţie vizuală şi comunicare. Cultura vizuală se referă la suma tuturor imaginilor vizuale realizate de om şi a artefactelor care ne reprezintă; modeleaza viaţa de zi cu zi a individului şi construieste propriul sens cultural. Conform cu Grosseberg (1992), cultura vizuală transmite cunoştinţele, limbajul, codurile şi valorile de zi cu zi. Identitatea şi semnificaţiile derivă din aceste constructe sociale.

Noile tehnologii media şi teoriile postmoderne invită cultura vizuală în sala de clasă lăsând mulţi profesori cu sentimental confuziei şi al ambiguităţii despre despre felul în care ar trebui să-ţi asume şi însuşească pedagogia artei contemporane. Multele schimbări în ceea ce priveste scopul şi abordările artei şi implicit a educatiei prin artă deseori lasă educatorul cu intrebari legate despre ce şi cum ar trebui predat.

Sfarşitul modernismului şi emergenţa postmodernismului evidenţiază distincţia dintre artele minore şi artele majore. Dacă până acum preocuparea principală viza stabilirea canoanelor artistice, începând cu idea de democraţie toate ideile artistice, toate raspunsurile unei lucrari de artă sunt considerate ca fiind valorizate, prin opoziţie cu modelul modernist unde doar vocea experţilor de artă era considerată ca fiind informată, demnă de a fi luată în considerare. In momentul prezent nu se stabilesc canoane artistice, ci dimpotrivă, natura artei este provocată, o întreagă imagerie fiind acceptată ca fiind artă. Literalmente, termenul postmodern înseamnă ”după modern” şi a fost creat penru a descrie arta şi cultura în ultima parte a secolului al-XX-lea şi începutul secolului al-XXI-lea. Postmodernitatea pune sub semnul întrebării orientarea artiştilor moderni către ordine, logică şi originalitate şi în acelaşi timp, sugerează că ambiguitatea, incertitudinea, diversitatea şi contradictoriul pot fi în egală măsură valide în artă.

Principiile secolului XX sunt foarte importante pentru a putea considera calităţile formale ale imaginii dar nu sunt adecvate pentru a ne

raporta in totalitate la imaginile timpului prezent. Prin urmare, nu pot fi considerate descriptori universali şi atemporali. De fapt, nu sunt suficiente nici pentru a fi raportate la toată perioada modernistă în totalitate. La momentul actual, modernismul poate fi privit ca o perioadă în care au coexistat două direcții de manifestare cu diferențe foarte ascuțite – răceală formală şi angajarea adesea furioasă.

Majoritatea curriculum-ului artistic se focusează pe artişti ca Picasso, Cezanne, Manet, denumit de criticul Clement Greenberg în 1971 ca fiind ”modernismul rece” (Gude, 2004, pg. 12). ”Modernismul fierbinte” reprezentat prin Marcel Duchamp şi Dadaişti nu este decât rareori reprezentat în curriculumul de artă vizuală, deşi aceşti artişti au influențat puternic arta din ziua de astăzi.

## 5. Concluzii

În contextul mai sus prezentat soluția pentru imbrățişarea formelor de artă în general de către un public cât mai larg sau de acceptare a noilor forme de artă contemporană constă în reeducarea publicului de artă deja existent şi formarea noului public prin educarea generațiilor actuale de copii.

Ştiința a demonstrat şi acceptat deja teza conform căreia în comportamentul uman zestrea genetică nu se manifestă în proporție de 100%, factorii de mediu şi factorii sociali, ei fiind determinanți în prima parte a vieții individului. Prin urmare nevoia de educare prin intermediul artei şi pentru artă se simte din ce în ce mai acut.

Tendința ființei cotidiene de *a vedea* presupune raportarea la lume printr-un mod particular de receptare, desemnat prin termenul de „curiozitate”. Curiozitatea poate fi liberă, desemnând *a vedea pentru a vedea* sau se poate raporta la cunoaştere pentru *a înțelege, a explica ceea ce se vede*. Cel din urmă aspect este legat de domeniul invenției, al creativității, al creației, moment în care creierul apelează la imagini pe care le combină într-o libertate totală. Curiozitatea şi creativitatea au caracter înăscut dar se dezvoltă prin exersare, acest lucru fiind de dorit a se realiza prin educație.

La polul opus curiozității se află plictiseala înăscută din repetiție stereotipă. Din păcate, plictiseala se regăseşte în multe din zone ale activităților didactice, de multe ori chiar şi la nivelul activităților de creație artistică. Se ridică prin urmare următoarele întrebări: Care sunt cauzele sau mai degrabă situațiile care induc plictiseala, în special la orele de creație

artistică? Identificarea acestor cauze ar putea genera soluții pentru formarea unui viitor public consumator de artă în general şi care să fie conştient de modalitățile de exprimare şi explorare ale artei contemporane?

Arta contemporană îşi asumă libertatea totală de exprimare folosindu-se de absolut toate resursele tehnice, materiale şi psihice. Explorând corect aceste resurse poate creşte nivelul creativității şi receptivității viitorului public de artă?

Aceste întrebări constituie punctul de plecare în realizarea unei cercetări dacă nu edificatoare, măcar care să ofere un punct de pornire în explorarea acestui aspect.

**Bibliografie**


1. Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”. (1998). *Dicționarul explicativ al limbii române (ediția a II-a revăzută şi adăugită).* Editura Univers Enciclopedic Gold, Bucureşti.
2. Adorno, T. (1988). *Aesthetic Theory*, University of Minnesota Press.
3. Bartoş, J. (2005). *Structuri compoziționale,* Editura Artes. Iaşi.
4. Bartoş, J. (2006). *Arta murală. Interferențe vizual artistice.* Editura Artes. Iaşi.
5. Iacobescu, Rodica. (2000). „Momente în evoluția noțiunii de artă”, *Analele Universității, Seria filosofie şi disciplin socio-umane. Editura Universitatea “Ştefan cel Mare“ din Suceava,* p. 9-13.
6. Greenberg, C. (1982). „Modernist Painting”, *Modern Art and Modernism. A Critical Anthology,* Harper & Row Ltd.
7. Kennich, W. (1979). *Art and philosophy: readings în aesthetics*, New York: St. Martin's Press.
8. Levinson, J. (2003). *The Oxford Handbook of Aesthetics*, Oxford University Press.
9. Maslow, A. (1943). “A Theory of Human Motivation”, *Psychological Review*, Vol. 50/4, pp. 370–396.
10. Mandelkow, K. R., Morave, B. (1968). “Goethes Briefe”, *Vol. 1: Briefe der Jahre 1764-1786*. Christian Wegner Publishers, Hamburg.
11. Maslow, A. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: The Viking Press.
12. Miller, G.F. (2001). “Aesthetic fitness: how sexual selection shaped artistic virtuosity as a fitness indicator and aesthetic preferences as mate choice criteria”, *Bulletin of Psychology and the Arts*, Vol. 2, pp. 20–25.

13. Schiuma, G. (2011). *The Value of Arts for Business*, Cambridge University Press, New York.
14. Wollheim, R. (1980). *Art and its objects*, Cambridge University Press.
15. Zaharia, D. N. (1999). *Antinomicul în arta contemporană*, Editura Dosoftei, Iaşi.
16. Zaidel, Dahlia, W. (2009). "The brain, biology and evolution in art and its Communication", *International Journal of Arts and Technology,* Vol. 2, Nos. 1/2, pp.152-160.

# CANTO: SPECIFICALLY INTERPERSONAL COMMUNICATION

## CÂNTUL – MOD SPECIFIC DE COMUNICARE INTERUMANĂ

**Cristina SIMIONESCU**[1]

**Abstract**

*Music of all arts, is the nearest to human soul, being present at the genesis of man on earth at all stages of its evolution and development. From lullaby and to school songs, soldierly, doina, outlaw, love or funeral songs, the man always found the opportunity to express their emotional states and feelings, finding solace in music and courage. Genesis can be seen either divine music (Indians) or stemming from labor practice, imitating nature (in Chinese). Mankind lived beginnings in an environment that offered a good education sense, because everything was sound: water, wind, birds, animals; when they wanted to understand what was going on around him, the man had to hear these sounds and emotions fueled a mandatory cycle: fear, anger, joy, hate, pleasure, love, lust, awe. Following the evolution singing voice, there is a tendency constant phenomenon of symbiosis between word and music. Going through a long process of transformation - from a faithful reproduction of intonation verbal language - music became, in time, a transfiguration of this intonations who wanted to synthesize and symbolize more than the expression and meaning of feelings and moods. The tradition of vocal art and school practice singing that is well known and in the border area Siret-Prut-Nistru and we wanted to show the commonalities of vision and artistic approach.*

**Keywords:** *vocal singing, tradition, music*
**JEL:** I200

### 1. Introducere

Se estimează că vorbirea are o vechime de circa 80000 de ani, din momentul perfecționării limbii şi gurii, în timp ce muzica instrumentală se pare că a apărut în urmă cu 40000 de ani, dacă ne luăm după picturile rupestre din peştera *Ariége* (Franța). Pentru cele mai multe civilizații „muzica a avut mai întâi un rol religios. În Egip, în Mesopotamia, dar şi în India sau China, muzica însuflețea cu ritmul ei toate momentele importante din viața indivizilor şi a societății". [1, p. 6] La origini cântecul avea caracter sincretic, rezultat din îmbinarea sunetului cu un anumit scenariu şi asocierea dansului cu masca. Acest ritual se desfăşura în natură (peşteri, sanctuare) şi avea o exprimare figurativă (simbolică) sau nonfigurativă. Din

[1] Lect. univ. dr., Universitatea de Arte „George Enescu", Iaşi, *crystina.simionescu@yahoo.com*

punct de vedere strict figurativ se foloseau scări muzicale cu intervale netemperate, zgomote, strigăte, interjecții, sunete scandate, celule ritmice ostinate, pseudo-instrumente şi instrumente.

## 2. Premise istorico-stilistice. Repere evolutive

***Muzica în Comuna primitivă***: instrumentele aveau sonorități care ajutau la îmblânzirea şi vânarea animalelor (buhaiul - imita timbrul taurului şi făcea ca vacile să fie mai uşor de îmblânzit), erau utilizate pentru semnalizare (tobele) sau pentru aprinderea focului. După pseudo-instrumente ca: arcul sonor, buhaiul, cornul de vită, tulnicul, jghiabul de scânduri, oase, coapse sau umeri de mamut, scoici cu corzi, fluiere, ocaină, nai şi nai în cerc (prima orgă), omul primitiv utilizează şi instrumente de metal: trompeta, clopotele, gongul sau xilofonul.

***Muzica în Antichitate***: Mesopotamia (Sumeria) reprezintă una dintre cele mai vechi culturi, care a lăsat în urmă *Cântecul de iubire al lui Susin* (3300 î.Ch.). Instrumentele utilizate erau: harpa cu 11 corzi, flautul dublu, fluierul cu patru orificii şi percuția. În China Antică exista muzica de cult, imnurile închinate împăratului şi o muzică a poporului. Muzica şi instrumentele folosite (lăuta, gongul, clopoțeii) erau o consecință a filosofiei, a teoriei muzicale şi matematicii. În Egipt muzica ocupa un rol deosebit de important în ritualul de cult; melodia era preponderent diatonică, cu cromatisme executate rapid şi portamente (cântată mai ales de femei). Instrumentele erau: palmele, vocea, harpa cu 3, 12 sau 21 corzi, flautul dublu, oboiul dublu, chitara cu 2-10 corzi, lira cu 6-10 corzi şi țitera cu 5 corzi. În India antică muzica era privită ca un dar pentru omenire din partea zeilor Brahma, Şiva, Indra şi Saraswati. Scara muzicală indiană provine din împărțirea unei octave în 22 de părți numite *shrut*; melodia era ornamentată dar monodică, eterofonică, improvizatorică şi solistică, iar dintre instrumente amintim: percuția, vina, favanastram cu arcuş, flaut, saranghi şi rabab.

În Grecia frumosul în muzică era dat de vigoarea matematică şi de simetria proporțiilor. Muzica era vocală sau instrumentală, avea la bază şapte moduri, iar instrumentele: lira, chitara, aulos, flautul, orga hidraulică, naiul, fluierul lui Pann şi sirinxul cu 7-9 tuburi. „Pentru greci muzica era de obârşie divină: Apollo îi fermeca pe zeii din Olimp cu lira sa, legenda poetului-cântăreț Orfeu cel care făcea să danseze animalele, copacii şi pietrele, ilustrează grăitor acest rol sacru”. [1, p. 6]. Muzica la romani

reprezenta îmbinarea cunoştinţelor populaţiei latine cu cea greacă şi egipteană, pe care o regăsim în teatrul latin acompaniind declama□ia cu instrumente sau cânt vocal, ori cu diverse ocazii prilejuite de întrunirile de familie. În această perioadă se dezvoltă cântecele de nuntă, cântecele de leagăn, cântecele de petrecere, poezia acompaniată, imnul şi oda; dintre instrumente amintim: tibia, chitara, harpa, trompetele şi percuția.

***Muzica în Evul Mediu***: existau două stiluri conceptuale muzicale, fiecare reprezentând cele două Imperii Romane - de Răsărit si de Apus. În Imperiul Roman de Răsărit se păstrează modurile diatonice, cromatice şi enarmonice antice. Muzica bizantină este prima de tip creştin, cu cântări responsoriale (care cântă alternativ), antifonice (scurte exclamații) şi ecfonetice (cu accent). Genurile muzicale bizantine erau: psalmul, imnul şi cântecele spirituale, iar semiografic erau utilizate neumele şi mărturiile. În dezvoltarea cântului bizantin există trei perioade: *paleobizantină* (secolele IV-XII), *mediobizantină* (secolele XIII-XVIII) şi *neobizantină* (secolul al XIX-lea).

În urma *Marii Schisme* de la 1054, apar două stiluri muzicale: *bizantin* şi *gregorian* (caracterizat prin cântarea monodică - *cantus planus*); acesta din urmă la rândul său, cunoaşte trei etape: *ambroziană* (sec. VI), *gregoriană* (sec. VI-IX) - perioada care a dat *mora vocis* şi apare *ictusul* (punctul culminant) - şi etapa *polifoniei melodice* (sec. XI-XVI) care cuprinde *Ars Antiqua*, *Ars Nova* şi Renaşterea. În această epocă muzica s-a diversificat: „psalmii şi imnurile însuflețeau viața călugărilor, în vreme ce trubadurii şi truverii mergeau de la un castel la altul şi îşi cântau poemele, acompaniindu-se cu lăuta sau cu viela". [1, p. 6]

Muzica religioasă sacră sau *Arta veche* era promovată de *Şcoala de la Notre Dame de Paris* în care s-au afirmat compozitorii Perotinus şi Leonitus (în secolul al XII-lea). Tehnicile muzicale preponderente în *Ars Antiqua* erau *Organum* (sec. al IX-lea şi al X-lea) şi *Discant* (sec. al XII-lea şi al XIII-lea); o altă tehnică utilizată era *faux bourdon* (bas fals) - o polifonie primitivă formată din trei voci la intervale de terțe, în timp ce genurile muzicale erau: *canonul* şi *motetul*. Muzica laică în *Ars Antiqua* era interpretată de trubaduri, truveri, minnesangeri sau meistersingeri, era monodică, acompaniată de instrumente cu coarde, iar repertoriul cuprindea cântece de dragoste, de muncă, de vitejie, satirice, de dans şi de cruciadă (formă strofică). Dintre cei mai cunoscuți trubaduri amintim pe: Richard I

Inimă de Leu, Adam de la Halle, Thibault - regele Navarrei, Hans Haches şi Tannhäuser.

Termenul *Ars Nova* provine de la tratatul lui Philippe de Vitry apărut în anul 1320, care prezintă un nou sistem de notaţie ritmico-muzicală. În secolul al XIV-lea sunt stimulate şi apreciate genurile populare: *madrigalul*, *caccia*, *ballata* reprezentate de Guillame de Machault (autorul primei *misse* polifonice din istoria muzicii, în Franţa) şi Francisco Landini şi Pietro Casella (creatorul madrigalului, în Italia). Începând cu aceste manifestări artistice îşi face apariţia nucleul noului gen muzical: *Opera*. În contrast cu muzica instrumentală, opera ca gen artistic apare în Renaştere mai târziu decât muzica instrumentală cultă a epocii (Jacopo Peri, *Daphne*, 1594 şi *Eurydice*, 1600, iar primul teatru de operă se deschide la Veneţia în 1634).

### 3. Naşterea operei şi elementele sale structurale

Opera ca gen distinct al dramaturgiei muzicale, a luat naştere în Italia renascentistă şi reprezenta o formă de divertisment a Curţii nobiliare (debutul în teatrele de operă publice are loc mai târziu). Gen muzical destinat reprezentării scenice, opera are la bază un libret după care sunt construite momentele muzicale din care rezultă un spectacol sincretic. Opera se naşte în momentul în care „tonalitatea înlocuieşte modurile, şi monodia acompaniată, contrapunctul. Un cenaclu florentin se angajează la restaurarea principiilor dramatico-muzicale din Antichitate". [2, pp. 73-74] Compozitorul considerat întemietorul acestui gen muzical este *Claudio Monteverdi* (1567-1643) cu prima sa operă: *Orfeu*, pe un libret lui Alessandro Striggio, apărută în cadrul organizaţiei renascentiste din Florenţa - *Camerata fiorentina*, în anul 1607. Ca mod de exprimare, lucrarea reprezintă legătura cu tragediile antice greceşti şi romane. Teoretic, Monteverdi „a impus ceea ce este cunoscut drept *seconda prattica*, potrivit căreia muzica devine subordonată textului, din care preia sugestii ritmice şi melodice, astfel încât linia vocală se prezintă sub forma unei rostiri cântate. În practică însă, compozitorul era prea muzician pentru a sacrifica melodia pentru vers. El menţine elocvenţa textului, dar şi cantabilitatea discursului muzical. În acest sens, el tratează cuvântul mai puţin ca expresie academică şi mai mult ca mijloc de exprimare a emoţiilor. De aici forma caracteristică de discurs numită *recitar cantando*, plină de expresivitate şi sentiment". [3, p. 17]

Disputele din cadrul *Cameratei fiorentine* au creat o atmosferă favorabilă experimentării dramaturgiei muzicale şi astfel, marile personalităţi culturale din Florenţa „au pus problema îmbunătăţirii dramaturgiei, s-au gândit, spontan, la imitarea vechilor greci care nu rosteau textul dramelor, ci îl scandau sau îl cântau". [4, p. 26] În anul 1594 a avut loc prima tentativă în domeniul operei prin Jacopo Peri cu lucrarea *Dafne* şi apoi cu *Euridice* (în 1600), care îşi propuneau să „reconstituie tragedia antică. Spectacolul realizat cu mai multe personaje cântând textul, acompaniat de o mică orchestră şi desfăşurându-se într-un cadru scenic organizat avea să devină actul de naştere al acestui nou gen muzical". [5, p. 398] Monodia acompaniată de *basso continuo* care însoţeşte cântul vocal şi recitativele de mai târziu este specifică genului de operă renascentist. Personajele îşi cântau suferinţele într-un stil ce îmbina declamaţia muzicală cu cântarea cu numeroase înflorituri melodice. Corul prelua funcţiile avute şi în tragedia greacă, iar orchestra era alcătuită dintr-un număr redus de instrumente: *chitarrone*, *theorbă*, *liră*, *flaute* şi *gravicembalo*.

După Monteverdi, opera se răspândeşte în toată Italia: la *Şcoala din Roma* (Stefano Landi şi Luigi Rossi), la *Şcoala din Veneţia* (Giovanni Legrenzi, Antonio Caldara, Antonio Lotti, Antonio Vivaldi) şi la *Şcoala din Napoli* (Domenico Scarlatti, Nicola Porpora, Nicola Jommelli), genul fiind preluat apoi de compozitori francezi şi germani. Pornind de la libretele cu subiect istoric, mituri sau epopee se dezvoltă cântul frumos - *bel-canto*. Opera italiană în această perioadă conţine recitative (melodice sau aproape vorbite) şi arii *da capo* - care permiteau castraţilor şi primadonelor să-şi etaleze virtuozitatea vocală. Treptat, genul se scindează în *opera buffa* şi *opera seria*. În anul 1645 opera italiană devine cunoscută în Franţa cu contribuţia cardinalului Mazarin, care aduce o trupă de operă de la Veneţia. Din creaţiile baroce ale lui Jean-Baptiste Lully se naşte opera naţională franceză (în care baletul are un rol preponderent). Lully este creatorul uverturii de tip lent-repede-lent. Prima operă realmente franceză este *Pomone* de Robert Cambert, compusă pe un libret de Pierre Perrin. În Anglia, în anul 1728 apare opera-baladă *Beggar's opera* (opera săracilor), cu caracter naţional, creată de poetul John Gay şi muzicianul german John Christopher Pepusch; genul se reflectă cel mai bine în creaţia lui Henry Purcell.

### 4. Etape fundamentale ale cântului de operă

O particularitate importantă a celor care participă la realizarea actului interpretativ vocal o constituie faptul că utilizează „un instrument viu, care nu este confecționat de mâna omului, ci este un dat natural, acesta fiind propriul organ vocal. În acest sens, tocmai muzica vocală, care operează cu instrumentul muzical numit vocea umană, pare a fi în măsură de a comunica din adâncul sufletului punând în mişcare cele mai interiorizate corzi ale acestuia”. [6, p. 11] Funcția fiziologică implicată în cânt este reprezentată de aparatul respirator, alături de funcțiile neuropsihică şi de fonație. ***Vocea umană*** dezvăluie factorul emoțional, fizic şi mental al unei persoane, transmis receptorului de înălțimea sunetelor, timbrul vocal şi intonație cu scopul de a convinge, a încuraja, a consola, a motiva, a impune. Vocile bine cultivate au forța impresionantă de a transmite publicului o mare varietate de stări afective, de la agonie până la extaz, indiferent de limba în care se cântă. Mecanismul vocal se desfăşoară cu ajutorul ***respirației***: ***inspirația***, ***retenția*** şi ***expirația***. În muzică, cuvântul capătă înțelesuri diferite, în funcție de intonație, accente, inflexiuni, timbru, ritm şi pauze.

Odată cu opera se dezvoltă şi interesul ştiințific pentru organele fonației şi audiției. Primele desene corecte ale laringelui aparțin lui Leonardo da Vinci (1452-1519), iar primul Tratat de fonologie-audiologie (*De Vocis Auditusque organis*, 1600) este elaborat de Giulio Casserio (1552-1616), care descrie extrem de corect cartilajele şi ligamentele laringelui. În perioada imediat următoare Morgagni (1682-1771) descrie ventriculul laringian, iar Ferrein (1693-1769) compară ligamentele laringelui cu corzile unei violine şi este primul care foloseşte termenul de ***corzi vocale***. Studiile ştiințifice ale mecanismelor de producere a vocii sunt inițiate începând de la sfârşitul secolului XIX când Ewald emite ***teoria mioelastică*** conform căreia emisia sonoră este rezultatul jocului dintre presiunea aerului expirat şi tensiunea dezvoltată de muşchii abductori-adductori ai corzilor vocale. În anul 1950 Husson dezvoltă ***teoria neurocronaxică*** conform căreia înălțimea sunetelor depinde de frecvența cu care nucleul ambiguu bulbar descarcă impulsuri prin nervii recurenți. Automatismul acestuia ar fi modelat de cascada centrilor nervoşi prezentată mai sus. ***Teoria muco-ondulatorie*** a lui Perello implică oscilația marginilor libere ale corzilor vocale la trecerea fluxului respirator, relevând elementul vibrator principal al fonației. În fine, MacLeod şi Sylvester formulează

***teoria reactivo-rezonatorie***, conform căreia coarda vocală este formată dintr-un miez reactiv musculo-ligamentar şi un amplificator reprezentat de mucoasa corzilor vocale.

Fiecare din aceste teorii prezintă câte un fragment de adevăr şi puse cap la cap redau relativ exact cuplarea ciclului fonator cu cel respirator, dar nici una nu poate explica esența vocii cântate. Prin ce se deosebeşte un afon de posesorul unei voci de excepție? Poate fi transformat un afon într-un cântăreț? Sunt probleme a căror rezolvare aparține viitorului. Până la apariția genului *bel-canto* italian, desemnat ca un stil de cânt fondat pe frumusețea timbrului şi etalarea viruozității vocale prin vocalize, ornamente şi extinderea țesăturii, vocile erau „albe“ (în muzica religioasă) şi *non-vibrato*, în timp ce, în muzica de operă se asemănau cu intonația populară şi aveau un ambitus redus, apropiat de limbajul vorbit. Aria nu exista încă, ci *arioso*, care reprezenta o îmbinare a recitativului cu momentele cântate.

Până în secolul al XII-lea cântul se baza pe anumite principii: dicție fermă, timbru frumos, suplețe vocală şi un ambitus de maximum o octavă. În Evul Mediu cultura vocală era absolut necesară, iar vocile nazale şi guturale erau socotite defectuoase. Opera a apărut pentru a contracara excesele polifoniei renascentiste; stilul *rapresentativo* al lui Monteverdi şi al discipolilor săi restituia primatul dramei şi muzica slujea textul literar. Şcoala de cânt italiană de *bel-canto* se caracterizează prin perfecțiunea echilibrului vocal, prin *legato* condus cu eleganță şi rafinament, prin utilizarea preponderentă a registrului vocal înalt, agilitate, flexibilitate şi un timbru specific (*dolce*). Operele specifice stilului *bel-canto* cuprind ornamentații bogate, pasaje solistice lungi şi cadențe, de aceea în esență accentul se pune pe tehnica interpretativă. Stilul *bel-canto* este prezent atât în creația veristă, cât şi în cea verdiană. Studii etno-muzicale arată că tehnica vocală italiană de *bel-canto*, precum şi metodele similare dezvoltate în Spania, au izvorât din metoda de interpretare vocală antică, care a evoluat odată cu evoluția culturală din Orientul Mijlociu şi zona Mediteranei.

Stilul francez al compoziției de operă este mult mai apropiat de recitativ. Francezii nu au acceptat castrații şi stilul lor italian cu *fiorituri*, astfel încât rolul predominant revenea vocilor grave (mezzosoprana, alto, bariton, bas). La germani se dezvoltă tehnica *sprechgesang*, care se află la jumătatea distanței dintre declamația vorbită şi cânt, stil inventat de Engelbert Humperdinck şi reluat abia în secolele XIX-XX. În *Traité de la mauvaise articulation de la parole* (1747), doctorul G. Lavaus este primul

care încearcă să stabilească tehnica vocală pe baze fiziologice şi cu o articulaţie corectă. Doctorul Benatteé în secolul al XIX-lea, în *Recherches sur la mecanisme de la voix humaine* se ocupă pentru prima dată de importanţa vălului palatin în acut. În cartea *Arta şi pedagogia cântului*, Elena Teodorini recomandă realizarea treptată a exerciţiilor, de la uşor la greu, deoarece sunetul nu trebuie cântat cu toată forţa şi nici atacat vocal (lovitură de glotă); emisia vocii trebuie să fie moale şi uşoară. George Niculescu Basu, în cartea *Cum am cântat eu*, consideră că fiecare cântăreţ trebuie să îşi cunoască aparatul vocal, iar Elena Cernei în *Enigme ale vocii umane* prezintă un amplu studiu asupra vocii cântate. Lucrări despre arta cântului se scriu şi în Germania, în Rusia şi în Anglia, dar întreaga Europă resimte influenţa puternică a şcolii italiene de *bel-canto*.

## 5. Concluzii

Actul creator muzical se finalizează prin compoziţii a căror valoare este apreciată de public şi validată în timp. Comunicarea între compozitor şi public se realizează printr-o verigă intermediară, cea a interpreţilor vocali. Aici se plasează diferenţa majoră dintre cele două categorii ale artei scenice: teatrul şi opera. O piesă de teatru nu are nevoie neapărată de reprezentare scenică; ea poate fi lecturată şi poate incita în mod creator imaginaţia cititorului, după care vizionarea poate constitui o dezamăgire profundă datorită unor regii aberante, care nu respectă ideile şi indicaţiile autorului. În cazul producţiei muzicale, a operei în cazul nostru, interpretarea vocală este totul, ea traduce crezul artistic al autorului pe care trebuie să-l respecte întocmai. Un neprofesionist nu poate citi o operă, dar o poate asculta scenic sau pe disc. Este semnificativ faptul că primele mari opere literare ale omenirii apar încă din antichitate; şi mai semnificativ, ele sunt toate producţii dramatice care erau reprezentate în amfiteatrele gigantice ale antichităţii eleno-romane, fiind accesibile întregii comunităţi.

Din punct de vedere istoric, ***vocea umană*** este considerată a fi cel mai vechi şi cel mai expresiv instrument muzical, care permite articularea simultană a unui text ce însoţeşte derularea sonoră, muzica fiind cea care îi măreşte expresivitatea şi îi împlineşte sensul. Între creator – interpret – receptor de artă există o foarte strânsă legătură: „Retrăirea senzaţiilor în timpul interpretării şi ascultării muzicii, dovedeşte perceperea conţinutului”. [7, p. 6] ***Fiziologia mecanismului vocal*** poate fi explicată astfel: cine se gândeşte la cânt, se gândeşte în primul rând la laringe dar, aşa cum am

arătat, aparatul vocal este mult mai complex, la funcționalitatea sa participând aproape tot sistemul locomotor, cardiovascular, neuroendocrin. Este extrem de dificil să definim vocea cântată, să delimităm sfera noțiunii şi să stabilim conținutul său. Specific umană, ea apare ca un dar divin, asociat darului compoziției care este o parte dominantă a creației artistice umane. Aceste aspecte, principii şi tradiții în arta cântului sunt păstrate, aplicate, dezvoltate şi astăzi, în toate şcolile de cânt, în Europa şi dincolo de granițele ei, şi acum în secolul al XXI-lea. Începând cu secolul al XIX-lea şi în regiunea transfrontalieră Siret-Prut-Nistru, când apar şcolile muzicale de creație, interpretare şi educație, asistăm la o comunicare şi comuniune artistică identică şi identitară care a promovat arta vocală pe toate meridianele globului.

**Bibliografie**


1. ***, *Larousse – Muzica: enciclopedia pentru tineri*, Editura Enciclopedia Rao, Bucureşti, 1999.
2. André Hodeir – *Formele muzicii*, Editura Grafoart, Bucureşti, 2007
3. Carmen Chelaru – *Cui i-e frică de istoria muzicii*, vol. I - *Strămoşii, Povestea operei*, Editura Artes, Iaşi, 2007.
4. Arta şi omul în revista Arborele Lumii, Editura Enciclopedia Marshall Cavendish, Bucureşti, 2009.
5. *Dicționar de termeni muzicali*, Editura Enciclopedică, Bucureşti, 2008.
6. Ana Rusu – *Tehnica şi virtuozitatea solistică, condiții necesare interpretării vocale*, Editura Media Musica, Cluj-Napoca, 2006.
7. Mircea Radu Sâmpetrean - *Cunoaşterea vocii umane şi persuasiunea jocului scenic*, MEDIAMusica, Cluj- Napoca, 2007.

# PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF APPROACHING THE CONCEPT OF COMPLETENESS IN THE EDUCATIONAL SYSTEM IN “SIRET-PRUT-NISTRU” EUROREGION

## PROBLEME ŞI PERSPECTIVE DE ABORDARE PRIVIND CONCEPTUL DE INTEGRALITATE ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL AL EUROREGIUNII „SIRET-PRUT-NISTRU”

**Marina CALIGA**[1]

**Abstract**

*This study addresses answers to the pedagogical question of completeness phenomenon in educational processes, structure to the theoretical level pedagogical foundations of integrity due to pedagogical reason. This article addresses the issue of integrity in pedagogy as an effect of a formational ideal of educations revitalizetion. Criteria of psihological perspective are being determined, along with logical and pedagogical factors of concept of integrality.*

**Keywords:** *integrality, system, education*

### 1. Introducere

De-a lungul timpului, au fost emise o multitudine de teorii cu privire la personalitate: pozitiviste, personaliste, existenţialiste, umaniste, dinamiste, socio-culturale, factoriale ş.a. Fie că interpretează omul ca ființă re-activă sau pro-activă, fie că se concentrează asupra descoperirii şi inventarierii elementelor componente ale personalității sau asupra structurilor şi sistemelor acesteia, fie că au o deschidere mai mare spre social, spre ceilalți oameni, spre contactele interpersonale şi de grup (teoriile psihosociale) - toate încearcă să surprindă esența personalității, originalitatea, unicitatea sa [28, p.48]. Reieşind din faptul că teoriile cu privire la personalitate se integrează, se completează şi se echilibrează reciproc, această tendință poate fi temperată de accentul pus de către teoriile personaliste şi cele sistemice pe dispozițiile personale şi caracterul unic, pe interpretarea omului drept o entitate creatoare, formînd sisteme şi subsisteme (cognitive, dinamico-energetice, afectiv-motivaționale etc.), din

[1] Lect. univ. drd., Facultatea de Ştiințe ale Educației, Psihologie şi Arte, Universitatea de Stat „Alecu Russo”, Bălți, Republica Moldova, *caligamarina@inbox.ru*

care se constituie personalitatea prin (cu structurile, nivelurile, şi dimensiunile ei) [19]. Or, în personalitatea integră a omului, semnificaţie au, nu atît însuşirile, configuraţiile de trăsături, structurile şi sistemele acesteia, ci modul particular de integrare şi aplicare comportamentală a acestora. Astfel, o mare importanţă are ce este omul în realitate, ce crede el că este, ce doreşte să fie, ce gîndeşte despre alţii, ce consideră că gîndesc alţii despre el, comportamentul său manifest, în funcţie de diferite elemente (cf.[19, p.49]).

Pe parcurusul cîtorva milenii, omul îşi creează propria istorie, propria cultură – o „a doua fire", este creatorul unui nou spaţiu, prin cunoaşterea şi schimbarea lumii. „Cunoaşterea omului a devenit azi o problemă de cercetare foarte tentată şi, în acelaşi timp, actuală, deoarece omul îşi va putea îmbunătăţi fiinţa şi spori virtuţile doar prin o mai bună cunoaştere", susţine I. Negură (17 [Apud: p. 9]). În continuarea acestor afirmaţii profesorul I. Gagim cercetează: „Omul, ca fiinţă integră şi integratoare, omul interior (universul intim al omului), ca esenţă a fiinţei umane, devine obiectul principal de cercetare al tuturor domeniilor de cunoaştere" [18, p. 3]. Or, în procesul de cunoaştere şi schimbare a lumii, în decurs de milenii, omul se cunoaşte pe sine însuşi. Cunoaşterea omului e determinată de tendinţa acestuia de a înţelege lumea din jur, dar şi locul său în această lume. De aici, avem ferma convingere că numai printr-o educaţie integrală, abordată multidimensional şi dezvoltat pe toate axele devenirii sale, formarea personalităţii autonome, cu spirit de iniţiativă, capabilă de autodezvoltare, care posedă nu numai cunoştinţele şi competenţele necesare pe piaţa muncii, dar şi independenţă de opinie şi acţiune, poate fi atinsă crearea omului deplin.

## 2. Conceptualizare generală a conceptelor de integralitate şi sistem în educaţie

Actualmente, *integralitatea* reprezintă o tendinţă globală, care caracterizează procese sistemice, ce au loc în ştiinţă, artă, cultură etc. De aici semnificaţia conceptului de integralitate, bazată pe evoluţia domeniilor de ştiinţă, pe creşterea globală a cunoştinţelor şi cerinţelor faţă de ele. *Integralitate, integralizare, integritate, integrare, integru* etc., sînt doar cîteva noţiuni folosite frecvent în pedagogia contemporană, şi prezintă interes pentru problema cercetată.

***Integralitate*** din fr. *integralite* **-** stare, situaţie a ceea ce este întreg, complet; însuşirea de a construi un întreg, un sistem.

***Integralizare*** - este un proces care intercalează părţile sistemului într-un tot întreg.

***Integritate*** (< lat. *integratio* – „a restabili, a evoca, a întregi, a completa") este *integer* (*integritate, integru, integrare*) înseamnă, „tot întreg", care poate fi divizat în elemente mici, dar aceste elemente se reunesc, se integrează, formînd un tot întreg din părţile acestuia.

***Integrare -*** reuniune a mai multor părţi într-un singur tot; capacitatea sistemului nervos de a realiza interacţiunea între diferite părţi ale organismului, ca şi între acesta şi mediul ambiant.

***Integru -*** acţiunea de *a* (*se*) *integra* şi rezultatul ei.

Problema integralităţii este una din problemele-cheie, legată de cunoaşterea de către om a realităţii: integralitatea fenomenelor interne şi externe, logica ce mişcă procesele de cunoaştere, categoriile sistemului integru, divizate în parte/întreg. Reieşind din faptul că semnificaţia integralitate are statut de principiu, impactul ei, ca lege, cuprinde existenţa, sub toate aspectele, şi cunoaşterea despre ea. Dialectica acestor categorii**:** parte-întreg – exprimă un caracter integrator: mişcarea cunoaşterii, întruchipînd unităţi şi diversităţi, care începe, de obicei, de la ceva unitar, integru, trece la o sistematizare prin părţi/elemente; finisează acest cerc de cunoaştere sub forma unui sistem integrator. Anume în om, ca într-un sistem integru, natura integrează un astfel de mecanism: privirea, mimica feţii, procesele cognitive - toate avînd geneza în natură. Raţionamentul omului, conştiinţa, motivaţia, senzaţia, voinţa şi alte acţiuni sînt, pur şi simplu, diferite posibilităţi ale cunoaşterii „părţii" a celui „întreg". Aceasta ne dovedeşte că natura a dezvoltat gîndirea omului, ajungînd la nivelurile cele mai înalte, prin calităţi dotate de auto-cunoaştere şi auto-dezvoltare, plasînd activitatea individului în centrul oricărui gen de cunoaştere. „Stabilirea echilibrului necesar dintre interioritatea şi exterioritatea fiinţei umane" [22]. Interesul sporit pentru fenomenul cercetat, poate fi explicat şi prin interacţiunea complexă a mai multor factori. „Integralitatea, ca unitate a diversităţii, este un element de totalizare, care se deosebeşte de interconexiune şi interrelaţie, acestea fiind doar nişte legături care se stabilesc fie în interiorul unui intreg, fie în exterior între două părţi, dintre care una este dependentă de cealaltă şi care se deosebeşte de mulţime şi ansamblu" [4].

În istoria dezvoltării ştiinţelor, problema integralităţii este una din cele mai vechi. În urma cercetărilor scrierilor filozofice ale antichităţii, s-a

constatat că acest fenomen acționa asupra structurilor sistemice. Caracterul integrat al elementelor sistemului, la nivel de proces, a fost numit *holism*

(gr. □λος „tot, întreg, integru" - teoria care reiese din integralitate. Din

perspectivă ontologică, *holismul* reprezintă o concepție filosofică, care interpretează teza întegralității la suma părților sale, considerînd-o drept „factor integrator" al lumii. Odată cu L. von Bertalanffy, principiul *holismului* este ridicat la nivelul unei teorii generale a sistemelor [1]. Perspectiva *holistă* şi-a găsit numeroase aplicații în economie, sociologie, filosofie, cultură etc. În filosofia culturii, primul care a abordat această problemă este J. Smuts [25]. El a cercetat *holismul* ca o teorie sistemică independentă, ale cărei elemente sunt în permanentă integralitate. De asemenea, spre deosebire de integralitate, abordarea *holistică* sau *globală* are un cadru de vizualizare mai larg, stabilind legături şi în exterior [4, p. 10].

Epistemologia noțiunii de *sistem* (*<engl. system*, *fr. systeme*, *germ. system)* e înțeleasă ca un „ansamblu de elemente", a căror interacțiune duce la apariția unor proprietăți specifice, datorită însuşirilor integratoare, avînd, astfel, o unitate funcțională, constituind un întreg organizat. Esența noțiunii de *sistem* constă în următoarele: este un complex integru de elemente care se află într-o anumită subordonare ierarhică, interacționează intre ele, se dezvoltă şi formează un tot unic cu mediul înconjurător. Cea mai importantă caracteristică a *sistemului* este integralitatea – prezența unor proprietăți pe care nu le posedă nici unul din elementele constitutive, dar care apar în rezultatul interacțiunii lor în cadrul organizării structurale date. Astfel, cercetînd raportul dintre conceptele integralitate şi sistem, vom integra aşa unități precum: *element, structură, complex, sinteză, proces,* prin care construim procesul educațional:

*Element* (<fr. **élément,** lat. **elementum** este o unitate microsistemică, adică un component al unității structurale).

*Structura* (*<fr. structurer* „construcție sistemică din interior"), reprezintă legătura elementelor din cadrul întregului, exprimînd succesiunea relațiilor interne şi externe între obiecte, şi asigură stabilitatea, sistematizarea elementelor componente. Noțiunile *sistem* şi *structură* sunt indisolubil legate. În sens general *structura* reprezintă modul de organizare

interioară a unui sistem integru, relația dintre elementele lui. Sistemul apare atunci, cand o totalitate de obiecte sunt examinate din punctul de vedere al corelației existente între ele. În literatura psihopedagogică noțiunea de *structură* se abordează în diverse sensuri: componența, construcția din elemente a fenomenului sau relațiile reciproce esențiale dintre ele; mulțimea relațiilor între elemente sau mulțimea elementelor sistemice corelate reciproc. Abordarea sistemică deschide posibilități de structurare complexă a procesului educațional.

*Complex* (< lat. *complexus* „relație, completare”); (în psihologie) integrarea proceselor psihice într-un tot întreg. Termenul *complex* presupune că elementele complexului sînt independente. Totodată, fiecare element în *structura* complexului are locul său şi contractează raporturi între ele.

*Sinteză* (< gr. *synthesis* „unire, contopire, conexiune mintală”): *integralitatea* părților obiectului, dezmembrate în procesul sintezei şi integrate pentru cunoaşterea obiectului ca ceva unitar. Noțiunea *sinteză* – a găsit o implementare variată în științele filozofice, pedagogice, artă etc. Acțiunea *sintezei* în *structură* domină acțiunea *complexului*, deoarece complex este o integritate deja formată, iar *sinteză* este un *proces*, care integrează elementele într-o structură a unui sistem.

*Proces* (< lat. *processus* „curs, mişcare, promovare”) înseamnă integralitatea fenomenelor şi obiectelor printr-o succesiune sistemică. Abordînd aceste noțiuni pentru cercetarea noastră, am rezumat conceptele integralitate şi sistem, care vor fi un instrumet de cercetare, integrate prin procesele educaționale.

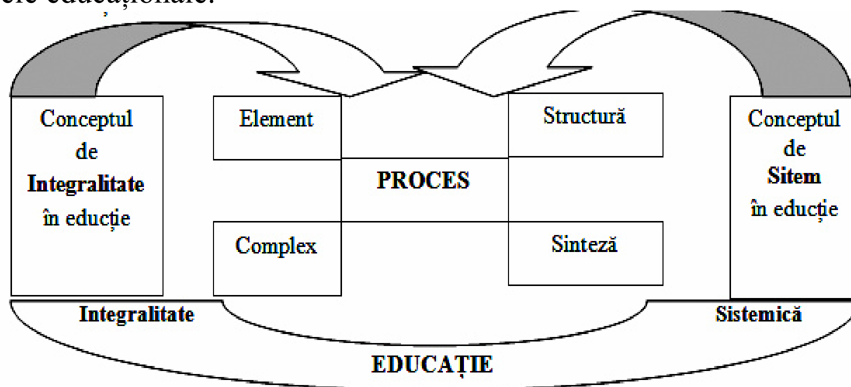



**Figura 1.** Abordarea conceptului de integralitate în sistemul educațional

## 3. Conceptul de transdisciplinaritate – ca un factor integrator în sistemul educațional

Din perspectiva educației integrale şi concepția învățării permanente cu caracterul complex şi integrat al problemelor cu care se confruntă astăzi omenirea, între care evidențieim globalizarea, explozia informațională, migrația populației etc., la soluționarea acestor factori în formarea-dezvoltarea omului integru, educația este chemată să-şi aducă parte sa de contribuție. Din această perspectivă, pentru o schimbare de fond în domeniul educației, este necesară o viziune globală şi unitară asupra conceptului de integralitate şi asupra activității de formare-dezvoltare a personalității, care se asigure înțelegerea rolului acestui sistem integru, producînd noi performanțe, printr-o înnoire permanentă a cunoştințelor şi competențelor, prin valorile transpuse în conținuturile educației şi o abordare transdisciplinară.

Conceptul de transdisciplinaritate în literatura pedagogică a fost introdus de către J. Piaget, ca o necesitate a depăşirii limitelor disciplinare şcolare în cadrul procesului de învățămînt. B. Nicolescu devoltă acest concept ca o cale logică de evoluției a educației în secolul XXI, spre un nou tip de educație – educația transdisciplinară. Astfel, fenomenul transdisciplinarității este cercetat ca „o nouă filosofie a vieții, o nouă viziune asupra educației, care să determine o gîndire şi o conştiință transdisciplinară, care să acționeze în numele echilibrului dintre interioritatea şi exterioritatea ființei umane, asigurînd armonie necesară între om şi natură” [22]. Autorul opinează „numai educația transdisciplinară poate dezvolta o gîndire, care face capabil educatul să vadă dincolo de lucruri sau de idei, să poți integra aceste idei şi să fii capabil să prevezi următoarele manifestări ce decurg din această cauzalitate. Fiecare cauză generează un efect, care la rîndul său, va deveni cauza unui alt efect, proces, care nu are nici început şi nici sfîrşit, dar în care acțiunea factorului om este esențială.

Transdisciplinaritatea reprezintă „punerea în acțiune” a unei axiomatici comune pentru un ansamblu de discipline sau activități. Prin gradul său elevat de integare, abordara transdisciplinară le înglobează pe cele anterioare, propunînd un demers nou, bazat pe cele patru niveluri de intervenție educativă: disciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar şi transdisciplinar, în mijlocul cărora se află individul cu rorul său liant. Prin urmare, este nevoie nu doar de o viziune integratoare asupra procesului de formare-dezvoltare a personalității, ci şi de realizarea unei pedagogii

integrative, apropiind astfel şcoala de realitatea vieții. Recunoaşterea caracterului distinct al abordărilor menționate nu implică ignorarea caracterului lor profund integru prin monodisciplinaritate, pluridisciplinaritate, interdisciplinaritate şi transdisciplinaritate reprezentînd, în opinia lui B. Nicolescu, cele patru direcții ale unuia şi aceluiaşi ***arc al cunoaşterii***. În acest sens, autorul direcționează cei patru piloni ai învățării cercetați de către J. Delors: a *învăța să cunoşti*, *a învăța să faci*, *a învăța să trăieşti împreună*, *a învăța să exişti*, urmărind scopul: de a învăța să te schimbi pe tine îsuți şi să transformi societatea [15].

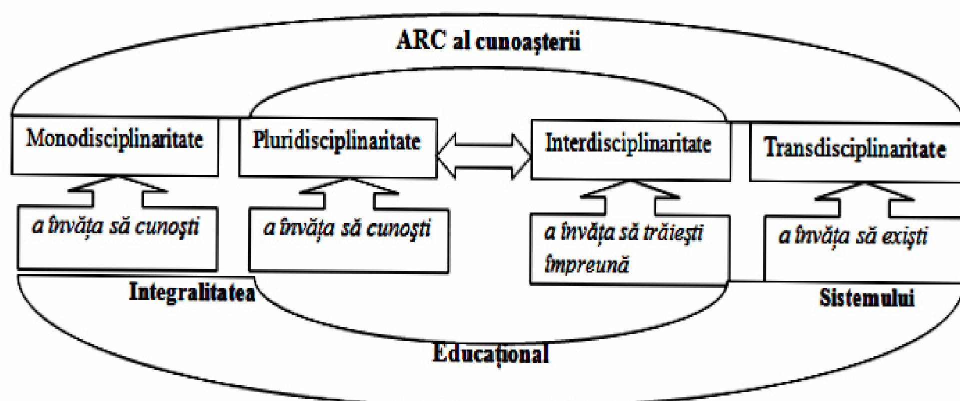



**Figura 2. Transdisciplinaritatea ca un factor integrator în sistemul educațional**

Transformarea societății prin acest concept, subliniază B. Nicolescu, este un instrument prin care pot fi contabilizate cele două sisteme de gîndire: sistemul în plan fizic – material şi sistemul în planul ideatic – imaterial, ceea ce ar conduce la dezvoltarea unei gîndiri transdisciplinare, iar aceasta este imposibilă în absența unui nou tip de educație, care să ia în considerare toate dimensiunile ființei umane. Perspectiva integrării presupune cooperare între diferitele componente ale proceselor educa-ționale, ținînd cont, în acelaşi timp, de finalități. Situându-se într-o asemenea paradigmă, pedagogia poate fi privită ca ştiință specifică de sinteză a educației capabilă să conjuge demersul prospectiv şi filosofic cu cel pragmatic-sistemic, pentru a evita atat unilateralitatea proceselor educative cît şi ignorarea trebuințelor specifice ale tehnologiilor educației [27, p. 159].

După cum afirmă T.Callo, în cadrul educației globale se realizează o etapă calitativ nouă – *integrarea mondială,* care este rezultatul dezvoltării şi adancirii etapei precedente – *internaționalizarea* şi aducerea ei la nivelul

integrării sistemelor (naționale) [5, p. 24–29]. Integrarea în educație nu este o modă sau o companie de rînd, ea reflectînd acele tendințe care caracterizează astăzi toate sferele activității umane, deoarece s-au schimbat dimensiunile acestei activități, au apărut problemele globale ale contemporaneității. In acest cadru de referință, *orientarea integrativă* are următoarele avantaje: se manifestă posibilitatea de a desfăşura în fața subiectului „harta complexă” a lumii în dinamică, cu multiplele legături; lărgirea orizonturilor vizuale în predare şi a perspectivelor activității; posibilitatea de a re/descoperi pentru sine lumea din nou; stimularea căutării noilor forme metodice de relaționare cu ceilalți; unirea eforturilor diferitor specialişti în rezolvarea problemelor comune; preintîmpinarea suprasolicitării subiecților în procesul educațional; promovarea unei noi filosofii a educației, care reflectă integralitatea şi inter/relaționarea existenței, complexitatea fenomenului *om,* esența integrativă a procesului pedagogic.

Esența problemei *integrării cunoştințelor* constă în existența următoarei contradicții, formulată ca o necesitate de soluționare ştiințifică: *în timp ce universul are integralitate, totalitatea cunoştințelor despre el nu are integralitate* atat la nivelul umanului cat şi la nivel social in general. Există cateva cauze ale lipsei de integralitate a cunoştințelor umane: în context social ca o urmare a evoluției ştiinței; în lumea interioară a ființei umane, în care elementele separate ale cunoaşterii se găsesc în elemente separate ale experienței personale, legăturile dintre care nu se determină în baza cerințelor sistemului, dar în baza unor elemente mai pline energetic: senzații, emoții, aprecieri. Lipsa integrării cunoştințelor scade substanțial efectivitatea activității intelectuale din următoarele considerente: contradicția dintre elementele separate de cunoştințe referitor la probleme concrete; dificultatea de a găsi în memorie informația necesară din cauza legăturilor asociative suplimentare; dificultatea de determinare a posibilității sau imposibilității de aplicare a informației necesare pentru un caz concret.
Shoemaker B. J., ca unul dintre cei mai versați specialişti în domeniul integrării, a elaborat o definiție acceptabilă a educației integrative, afirmînd că aceasta reduce contextul subiectului, domeniul de conținut şi contribuie la unirea diverselor aspecte ale curriculumului în combinații de înțeles centralizate pe lărgirea ariei de studiu. Acest lucru indică interdependența de lumea reală, implicînd studiul în grup, gandirea reflexivă, sensibilitatea percepției, intuiția în studiul experienței. Acest lucru uneşte cunoaşterea şi

stimulează o mai bună ințelegere, decat atunci cand se studiază părți separate. Educația integrativă se bazează pe practici şi caracteristici ale invățării umane care vizează realitatea [26, p.793]. În opinia lui J.-G. Boyer implică punerea în relație a părților în aşa fel încît să formeze un tot întreg *armonios şi de nivel superior* [2, p. 439 ].

## 4. Conceptul de integralitate sistemică în viziunea psihologilor şi pedagogie

***În psihologie***, savanții P. Popescu-Neveanu, M. Zlate, C. Enăchescu, T. Crețu, E. Durkheim, J. Piajet, R. Linton, L. Vîgotsky, I. Pavlov, I. Secenov, P. Galperin, A. Leontiev şi alții din perspectiva conceptului *integralitatea sistemică* au cercetat activitatea mecanismelor psihice a creierului uman în diferite situații, certificînd că, nu există nici o experiență psihologică, denumită prin diferite concepte, care să nu fie integrată sistemic în conceptul de personalitate. R. Linton cercetează: „Procesul de formare a personalității integre este un fenomen recent, mai nou decît studiile despre cultură şi societate" [21, p. 116]. „Integrarea mecanismelor psihice este operația prin care se elaborează un tot, o unitate, un „întreg", în interiorul unității. Unitatea devine individul nu doar prin mecanismele psihice diferite (ca structură, funcționalitate, finalitate) ci şi de diferite maniere de integrare a acestora" [29, p. 251].

**În pedagogie**, semnificația conceptului de *integralitate sistemică* a fost cercetată de către C. Cucoş, S. Cristea, L. Ciolan, S. Cemortan, E. Prehger, A. Cazacu, D. Salade, W. Dancă, Şt. Buzărnescu, T. Callo, I. Dafinoiu, C. Enăchescu, Vl. Guțu şi alții concep *integralitatea* ca o *totalitate. Ideea integralității* vine în didactică din faptul că practica educațională oferă o mare diversitate de probleme şi situații care depăşesc capacitatea unui singur domeniu şi din revitalizarea idealului formativ în educație. Plus la aceasta, pornind de la *teoria relaționistă* în cadrul postmodernismului, trebuie să constatăm că aceasta propune decentrarea de pe substanță în favoarea *relațiilor*, iar înțelegerea mecanismelor de tipul cauză/efect este reconsiderată în favoarea *determinării condițiilor de posibilitate* a unui proces sau fenomen, în contextul relațiilor pe care acesta le stabileşte într-un anumit timp şi spațiu. Această perspectivă urmăreşte, după cum afirmă L. Ciolan, identificarea „relațiilor de forțe" care se articulează şi se re/articulează permanent în procesul de invățare în general, cît şi a celei pragmatice în special, dînd naştere unor structuri cognitive noi

[10, p. 18]. După cum se ştie, o noţiune nu este niciodată importantă prin ea însăşi, cu diferitele sale semnificaţii, ci este destinată pentru o corelare a fenomenelor, în baza sensurilor pe care le denotă. În acest context, S. Cemortan aderă la ideea de *totalitate* a inregralităţii ca o cuprindere şi o includere într-un tot întreg a unor elemente, care devin, în felul acesta, parte componentă a întregului, dobîndind proprietăţi specifice, ca rezultat al intercorelării cu celelalte părţi componente [9, p. 100-1002].

*Integralitatea sistemică,* în viziunea lui C. Cucoş, este un proces de asimilare progresivă a comportamentelor şi conduitelor mediului integrator, în scopul formării unor modele comportamentale individuale similare grupului, presupunînd obligatoriu un mediu integrator – un sistem organizat şi structurat operaţional [11, p. 30]. Pentru S. Cristea, *integralitatea* se află sub influenţa schimbărilor profunde ce au loc în educaţie, asigurată de un anumit specific: formarea/dezvoltarea personalităţii; raportarea acesteia pe tot parcursul exercitării, la toate valorile pedagogice fundamentale: tehnologice, ştiinţifice, estetice, psihopedagogice etc. [12, p.210]. În accepţia E. Pregher, acest concept nu este doar un proces de stabilire a legăturilor, dar este şi crearea unui fenomen nou. Fenomenul ca stare, ca totalitate a funcţiunii unor părţi ale *întregului,* care *integrează* prin procese ce finalizează această stare, acest fenomen, dar cu o altă valoare şi alt caracter [23, p. 6-7]. În opinia A. Cazacu, *integralitatea sistemică* cuprinde o serie de elemente esenţiale şi caracteristice educaţiei, pe de o parte, referitoare la conţinutul integrării, pe de alta - parte, referitoare la dinamica procesului educaţional [8, p.79].

După D. Salade, *integralitatea sistemică* în cercetările pedagogice a adus o contribuţie notabilă la înţelegerea corectă a unor fenomene: este considerată un „*proces de interiorizare*” a lumii externe. Înrudită cu educaţia, ea este de natură să sublinieze complexitatea procesului şi să pună în evidenţă dimensiunile sale. Fiind doar unul din aspectele caracteristice a educaţiei, *integralitatea sistemică* poate fi privită dintr-o triplă perspectivă: obiectiv-proces-rezultat. Ca ***obiectiv***, *integralitatea sistemică* vizează realizarea unei concordanţe între cerinţe şi manifestări: ideea orientării intereselor individului, cultivarea percepţiei, dezvoltarea motivaţiei, precizarea aspiraţiilor şi a idealului, care, în mod direct, facilitează adaptarea pentru acest concept. Ca ***proces***, *integralitatea* constă dintr-un ansamblu de mecanisme şi de operaţii care pregătesc şi finalizează acţiunea sistemului integrat. Procesul integrării, privit dintr-o perspectivă

operațională, atrage atenția a numeroşi factori politici, culturali, economici, care să susțină şi să consolideze progresul în numeroase domenii de activitate. Ca ***rezultat***, *integralitatea* este legată de munca educativă şi de viața socială, de evoluția unor fenomene. Rezultatul presupune: planificarea, proiectarea, utilizarea unei metodologii şi evaluarea produsului, adeseori, este privită ca un indicator pozitiv al activității educative şi al evoluției unor fenomene sociale [24, p.110].

În viziunea lui W. Dancă, *integralitatea sistemică* este cercetată ca produs: un *întreg* sau o *totalitate* este ceva unitar, constituit din elemente variate sau părți cu micro-elemente. Indiferent dacă sînt separabile sau unite, totalitatea poate să implice *integralitatea,* concepută în ceea ce priveşte ordinea diviziunii elementelor [13, p.144]. Şt. Buzărnescu tratează *integralitatea sistemică* ca un model de relații între părțile componente, care sînt stabilite prin reguli de ordin superior şi oficializate în conformitate cu interesele domeniului. Pentru obținerea integralității, direcționarea trebuie să corespundă următoarelor criterii logice: *coerența* – completarea reciprocă a elementelor din părți; organizarea logică între elemente; *ierarhizarea* – integrarea elementelor după o structură logico-ierarhică; *accesibilitatea şi elasticitatea* – perfecționarea şi adaptarea în diverse situații la cerințe noi [3, p. 129].

*Integralitatea,* în viziunea T. Callo, desemnează o convenție umană, din acest motiv nu apare ca un rod al întîmplării, ci ca o consecință a ordinii naturale [7, p. 5]. Orice totalitate conține un anumit temei sau criteriu, care, în mod specific, se identifică cu genul integrat. Diferențele dintre elementele componente adaugă perfecțiune întregului şi obligă sau constrînge *„întregul”* la o anumită structură. Drept consecință, „întregul” este mai perfect decît părțile sale componente. Totalitatea poate fi vizibil-reală sau potențială, atunci cînd se constituie din interogații, care, la rîndul lor, prin participare, obțin integralitate [6, p.49].

Conform opiniei lui I. Dafinoiu, cele mai răspîndite forme de manifestare a integralității sînt *întegrările teoretice*: formă de sinteză, care include în sine mai multe poziții: acțiuni ce obligă depăşirea simplului amalgam de idei şi presupune crearea unui nou cadru conceptual; sintetizarea celor mai bune elemente şi abordarea lor de pe poziții pedagogice; deschiderea noilor posibilități în domeniul practicii pedagogice şi de cercetare [14, p.29]. După C. Enăchescu, *integralitatea* poate fi concepută cu scopurile sale, care întruchipează acest ansamblu

interrelaţional. De aici rezultă că integralitatea nu are nimic propriu: nici ansamblu natural între elementele constitutive, nici obiective proprii, ci este un instrument de cooperare, în care se confruntă diferite raţionalităţi [16]. E bine ştiut faptul că *integralitatea* conduce spre schimbări/modificări în domeniul educaţional, dezvoltînd libertatea profesională prin comunicare. Comunicarea, susţine Vl. Guţu, se transformă într-o *interrelaţie*, propunînd o viziune între obiectivele dezvoltării individuale şi cele ale integrării lui profesionale. În activitatea profesională a individului, *interrelaţia* oglindeşte obiectivele dezvoltării individuale şi cele ale integrării profesionale [20, p.11].

## 5. Concluzii

Ne aflăm astăzi într-o perioadă în care distanţa dintre educaţie şi integralizarea în educaţie se reduce pe zi ce trece, prefigurînd un nou construct specific. Modelele clasice, moderniste, care au dominat mult timp sunt revizuite în lumina noilor orientări, modificandu-se, astfel, şi perspectivele cunoaşterii în procesul educaţional. Abordarea conceptului de integralitate în sistemul educaţional este un fenomen pedagogic, care desemnează starea de a fi o totalitate a sistemului integrator. Aplicarea conceptului de integralitate în sistemul educaţional este posibil, numai dacă activitatea de formare-dezvoltare permanentă a personalităţii este proiectată şi se realizează în sistem, adică, prin toate formele şi dimensiunile sale, dacă această activitate, este orientată spre înţelegerea problemelor globale cu care se confruntă lumea actuală şi, mai ales, dacă are în vedere pregătirea omului pentru soluţionarea acestor probleme, or, numai astfel educaţia îşi poate îndepleni funcţia anticipativă, predictivă de formare pedagogică a unui profil uman în deplină concordanţă cu exigenţele societăţii de mîine.

## Bibliografie


1. Bertalanffy L., *General System Theory.* Foundations, development, applications. Braziller, New York 1972.
2. Boyer J.-Y., *Pour une approche fonctionelle de l integration des matieres au primaire.* In : Revue des sciences de l education. 1983, vol.IX, p. 433-452.
3. Buzărnescu Şt., *Introducerea în sociologia organizaţională şi a conducerii.* Bucureşti: Ed.Didactică şi Pedagogică, 1995, 140 p.

4. Callo T., *O pedagogie a integralității. Teorie şi practică*. Chişinău: CEP USM, 2007. 171 p.
5. Callo T., *Axiologia integralității în ştiința pedagogică.* In: Revista Ştiințifică de pedagogie şi psihologie Univers Pedagogic, nr.2, Chişinău, 2011, 80 p.
6. Callo T., *O secvență experimentală a resortului de integralitate: dezvoltarea profesională a cadrelor didactice şi educația lingvistică a elevilor.* În Didactica Pro..., nr. 5-6, 2005.
7. Callo T., *Integrarea europeană prin Educație şi Învățămînt* // În Didactica Pro., nr. 1, 2004, p.
8. Cazacu A., *Indicatori şi indici ai poziției integrării elevilor în sistemul de învățămînt* // în „*Elevul în contextul modernizării învățămîntului*", Colocviul național de pedagogie. Bucureşti.1972.
9. Cemortan S., *Unele aspecte ale problemei integrării conținuturilor în şcoală primară.* În Problemele Educației în optica tinerilor cercetători. Chişinău: I.Ş.E., 2002.
10. Ciolan L., *Invățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar.* Iaşi: Editura Polirom, 2008. 227 p.
11. Cucoş C., *Pedagogie.* Iaşi: Polirom, 1996. 230 p.
12. Cristea S., *Fundamentele ştiințelor educației. Teoria generală a educației.* Chişinău: Ed.Litera Educațională.
13. Dancă W., *Logica filosofică. Aristotel şi Toma de Aquino.* Iaşi: Ed.Polirom, 2002.
14. Dafinoiu I., *Elemente de psihoterapie integrativă*. Iaşi: Ed. Polirom, 2001. p.29
15. Delors J., *Comoara lăuntrică- Raportul către UNESCO al comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Editura Polirom, Iaşi, 2000, 236 p.
16. Enăchescu C., *Tratat de teoria cercetării ştiințifice.* Ed. Polirom. Iaşi. 2005. 421 p.
17. Gagim I., *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Ed. Timpul, Iaşi, 2003.
18. Gagim I., *Fundamentele psihopedagogice şi muzicologice ale educației muzicale.* Referat ştiințific al tezei de doctor habilitat în baza lucrărilor publicate în pedagogie. Chişinău, 2004, 55 p.
19. Gordon W., Allport, *Structura şi dezvoltarea personalității*. Bucureşti, EdituraDidactică şi Pedagogică, 1981, p.547.

20. Guțu Vl., *Teoria şi metodologia proiectării curriculumului universitar în contextul reformei învățământului în R.Moldova*. Chişinău, 2001.
21. Linton R., *Fundamentul cultural al personalității.* Ed. Științifică Bucureşti. 1968.
22. Nicolescu B., *Transdisciplinaritatea.* Manifest. Iaşi: Junimea, 2010.
23. Pregher E., *Curriculum psihopedagogic universitar: principii şi criterii de integrare.* Chişinău. Universitate de Stat „I. Creangă", 2002. p.
24. Salade D., *Dimensiuni ale educației*. Editura didactică şi pedagogică. Bucureşti, 1998, 229 p.
25. Smuts J. C., *Holism and Evolution*. N. Y. 1926.
26. Shoemaker B. J., *Education 2000 integrated curriculum*. In: Phi Delta Kappan, 1991, nr. 72 (6).
27. Stanciu M., *Didactica postmodernă. Fundamente teoretice*. Suceava: Editura Universității, 2007. 315 p.
28. Zlate M., *Eul şi personalitatea*, Bucureşti, EdituraTrei, 2002.
29. Zlate M., *Fundamentele psihologiei*. Ed. a-IV-a, Collegium, Polirom. Iaşi. 2009. 334 p.

# THE CONCEPT AND PRACTICE OF TEACHING MUSICAL KNOWLEDGE IN "SIRET-PRUT-NISTRU" EUROREGION. EXPERIMENTAL APPROACHES

## CONCEPTUL ŞI PRACTICA PREDĂRII CUNOŞTINȚELOR MUZICALE IN EUROREGIUNEA „SIRET-PRUT-NISTRU". ABORDĂRI EXPERIMENTALE

**Viorica CRIŞCIUC**[1]

**Abstract**

*The present article reflects the results of the observation experiment. The teaching and the formation of musical knowledge during music education lessons was investigated. The purpose of the observation experiment consists in testing the quality of teaching-formation of musical knowledge to pupils in terms of lack of application/partial application of strategies specific to aesthetic and artistic education/music education. For the statistical evaluation of the samples were applied the indicators of efficiency of teaching and formation of musical knowledge – the perception, the understanding-the synthesis, the application and the valorisation, the profound experience of the musical contextualized message in music teaching activities of the lesson.*

**Keywords:** *music education, musical knowledge, musical cognition, strategies specific to music education, observation experiment, music teaching activities*

### 1. Introducere

Programul experimental s-a desfăşurat în trei etape: de constatare, de formare, de control/validare. Pentru etapa de constatare au fost formulate obiective speciale, precum:

- studiul documentelor şcolare în vederea stabilirii modului de conceptualizare şi proiectare a strategiilor didactice de *predare* elevilor a cunoştinţelor muzicale;

- analiza cadrului praxiologic de *predare* a cunoştinţelor muzicale elevilor la lecţie în vederea identificării factorilor determinanţi de influenţă negativă asupra procesului de însuşire a cunoştinţelor muzicale la lecţia de educaţie muzicală;

[1] Lect. univ. dr., Universitatea de Stat „Alecu Russo", Bălţi, Republica Moldova, *vioricacrisciuc@gmail.com*

- studiul cadrului experiențial al profesorilor de educație muzicală în domeniul predării-formării cunoştințelor muzicale ale elevilor prin aplicarea strategiilor specifice educației muzicale;

- examinarea şi interpretarea datelor experimentului de constatare din perspectiva elaborării unui model metodologic de predare-formare elevilor a cunoştințelor muzicale prin aplicarea strategiilor didactice specifice educației muzicale.

În baza reperelor teoretice stabilite pentru predarea-formarea cunoştințelor muzicale s-a investigat practica acestei activități în cadrul disciplinei *Educația muzicală* (EM).

## 2. Rezultate - profesori

Profesorilor li s-a propus să contribuie la cercetarea noastră prin elaborarea de răspunsuri la două chestionare care au urmărit obiective diferite. Acestea au dezvăluit, direct şi indirect, modul în care ei aplică strategiile specifice predării-formării cunoştințelor muzicale şi reprezentările lor privind procesul de predare-formare a cunoştințelor muzicale la disciplina *Educație muzicală,* în aspectele: metode-procedee/tehnici-forme-mijloace de predare a cunoştințelor muzicale, oportunitatea modernizării predării cunoştințelor muzicale, factorii de influență negativă ai predării-însuşirii cunoştințelor muzicale.

*Reprezentările profesorilor (Tabelul 1)*:

1) în 53 % răspunsuri au fost indicate ca afirmative privind urmărirea obiectivelor speciale la proiectarea/aplicarea strategiilor specifice predării cunoştințelor muzicale;

2) în 60 % din respondenți nu concep în proiectarea de lungă durată strategiile EM;

3) 16,5 respondenți realizează predarea cunoştințelor muzicale, în funcție de aplicarea unor metode-procedee/tehnici-forme-mijloace speciale la utilizarea strategiilor de predare a cunoştințelor muzicale;

4) 12,9% evaluează sistematic la elevi a capacităților identificare/aplicare a cunoştințelor muzicale în AMD (activitățile muzical-didactice);

5) 51,7% aplică componentele strategiilor specifice EM în predarea cunoştințelor muzicale (metode, procedee/tehnici, sarcini didactice), urmărind eficiența lor.

***Tabelul 1.*** Aprecierea dată de profesori pentru evaluarea reprezentărilor cu privire la strategiile specifice educației muzicale aplicate în predarea-formarea cunoştințelor muzicale

| **Nr. d/o** | **Itemi** | **Au răspuns afirmativ** | **Au dat răspunsuri negative** |
|---|---|---|---|
| 1. | Urmărirea unor obiective speciale la proiectarea/aplicarea strategiilor specifice predării cunoştințelor muzicale; | 53% | 47% |
| 2. | Conceperea strategiile EM în predarea CM în:<br>- proiectarea de lungă durată (anuale)<br>- proiectele educativ-didactice (ale lecției); | 10%<br>36% | 60%<br>64 % |
| 3. | Aplicarea unor metode-procedee/tehnici-forme-mijloace speciale la elaborarea strategiilor de predare a CM; | 16,5% | 72 % |
| 4. | Evaluarea sistematică a capacităților identificare/aplicare a CM în AMD; | 12,9% | 54% |
| 5. | Evidența componentelor strategiilor specifice EM în predarea CM (metode, procedee/tehnici, sarcini didactice). | 51,7% | 78% |

Evaluarea răspunsurilor profesorilor s-a făcut prin calcularea răspunsurilor afirmative şi negative apoi raportarea la numărul de profesori. Astfel, 60% nu concep proiectarea/aplicarea strategiilor specifice educației muzicale în proiectarea didactică de lungă şi scurtă durată. Dar 10% aplică în predare la lecții variate strategii didactice. Majoritatea, 47% nu urmăresc obiective speciale în proiectarea/aplicarea strategiilor specifice de predare-formare a cunoştințelor muzicale.

*Evaluarea reprezentărilor profesorilor* despre volumul şi calitatea cunoştințelor muzicale ale elevilor s-a realizat în baza *Chestionarului N 2* (*Anexa 2*). Pentru evaluarea reprezentărilor/atitudinii profesorilor privind

stabilirea eficienței strategiilor specifice predării-formării cunoştinţelor muzicale din perspectiva funcționalității achizițiilor cognitive ale elevilor:

*Itemul 1. Cunoştinţele fundamentale* ale elevilor: 75,3% profesori consideră că elevii posedă cunoştinţe fundamentale, iar 15,7 % cred că elevii nu dispun de aceste cunoştinţe (*Anexa 2*).

*Itemul 2. Identificarea cunoştinţelor teoretice într-un mesaj muzical*:

- 10,7% profesori consideră că elevii pot identifica cunoştinţele teoretice într-un mesaj muzical;
- 7,0% profesori consideră că elevii nu le pot identifica;
- 81,2% profesori apreciază că elevii recunosc parțial cunoştinţele teoretice într-un mesaj muzical.

*Itemul 3. Decodificarea semnificației cunoştinţelor muzicale*:

- 75,3% profesori apreciază că elevii decodifică semnificația cunoştinţelor muzicale;
- 15,7% consideră că elevii nu pot decodifica această semnificație.

Prin itemii 4, 5, 6, 7 au fost identificate nevoile de valorizare a cunoştinţelor muzicale. Astfel, prin *itemul 4*, evaluarea sistematică a capacităților de cunoaştere/identificare/aplicare a cunoştinţelor muzicale în activitățile muzical-didactice, 54% au răspuns negativ şi 46% profesori afirmativ.

*Itemul 8. Perceperea procesului de predare a* cunoştinţelor muzicale *ca modalitate de formare a cunoştinţelor ce țin de atitudinea elevilor*.

- 75,3% profesori conştientizează procesul de predare a cunoştinţelor muzicale ca modalitate de formare a cunoştinţelor;
- 11,7% consideră că pentru elevi e suficientă numai activitatea de transmitere a cunoştinţelor.

*Itemul 9. Valorificarea specificului strategiilor didactice în procesul de predare a cunoştinţelor muzicale*:

- 30% profesori consideră eficiente strategiile emoțional-afective (vizând cunoaşterea, memorizarea, perceperea, trăirea mesajului sonor) (+);
- 40% profesori consideră eficiente strategiile analogice (privind utilizarea cunoştinţelor muzicale pentru elaborarea discursurilor) (*);
- 60 % profesori consideră eficiente strategiile mixte (utilizarea cunoştinţelor muzicale ca sursă de informatizare) (-).

*Itemul 10. Utilizarea metodelor de predare în formarea cunoştinţelor muzicale*:

- 10% din profesori utilizează patru metode (+);
- 40 % din profesori utilizează două metode (*);
- 60 % din profesori utilizează o metodă (-).

***Concluzii***

Majoritatea profesorilor de educaţie muzicală:

- înţeleg predarea cunoştinţelor muzicale drept o simplă activitate de transmitere a informaţiilor despre muzică, autor şi opera muzicală;

- nu aplică în predarea cunoştinţelor muzicale strategii specifice educaţiei muzicale;

- în proiectarea activităţii de predare-formare a cunoştinţelor muzicale, de regulă, nu se sprijină pe cele deţinute de elevi;

- nu-şi orientează discursul educativ-didactic la aspecte concrete ale competenţelor muzicale ce urmează a fi formate-dezvoltate în conformitate cu obiectivele operaţionale;

- nu-şi proiectează şi nu urmăresc sarcini didactice concrete de predare-formare a cunoştinţelor muzicale;

- n-au un concept clar definit al strategiei specifice de predare a cunoştinţelor muzicale, din care cauză le înţeleg la modul abstract şi eclectic (fără sistem).

Datele experimentului de constatare (profesori) a arătat predarea-formarea contextualizat-dinamică a cunoştinţelor muzicale este insuficientă şi nesistematică, discursul educativ-didactic fiind centrat pe *informare* (=predare) nu pe *formare* (=interacţiune, cooperare), aşa cum o cer principiile artei-receptării artistice.

## 3. Rezultate elevi

Datele au fost obţinute prin aplicarea a două teste şi trei probe de evaluare a cunoştinţelor muzicale şi a funcţionalităţii acestora.

Prin aplicarea *Testului 1* s-a urmărit stabilirea volumului şi funcţionalităţii cunoştinţelor muzicale în următoarele aspecte ale competenţei muzicale: percepere, cunoaştere-înţelegere-sintetizare, aplicare-valorizare, trăire profundă a mesajului muzical (*Tabelul 2*). Indicatorii eficienţei predării cunoştinţelor muzicale în AMD au servit drept criterii de bază în stabilirea nivelurilor de referinţă ale funcţionalităţii cunoştinţelor muzicale: III – avansat, II – mediu, I – minim. Fiecare nivel conţine trei

itemi, care corespund mecanismului cunoaşterii muzicale prezentat şi în *Modelul MPFCM* prin strategii specifice educației muzicale. Fiecare criteriu este proiectat din perspectiva activităților muzical-didactice principale ale lecției. În cadrul nivelurilor de referință, criteriile corespund activităților de *Creație+Reflecție, Audiție+Reflecție, Interpretare+Reflecție*.

***Tabelul 2.*** Funcționalitatea cunoştințelor muzicale ale elevilor la etapa de constatare

| Niveluri | Criterii | AMD |
|---|---|---|
| I. **Minim:** cunoştințe fundamentale | 1. Perceperea/cunoaşterea elementelor de limbaj care atribuie expresivitate lucrării muzicale;<br>2. Ascultarea atentă a creației muzicale;<br>3. Fredonarea cu voce a melodiei piesei muzicale; | *Creație+Reflecție*<br>*Audiție +Reflecție*<br>*Interpretare +Reflecție* |
| II**. Mediu:** cunoştințe funcționale | 1. Sintetizarea succesiunii sentimentelor în muzică;<br>2. Aplicarea CM pt. a distinge auditiv forma muzicală;<br>3. Intonarea motivelor desprinse din mesajul muzicii; | *Creație+Reflecție*<br>*Audiție +Reflecție*<br>*Interpretare + Reflecție* |
| III. **Avansat:** cunoştințe atitudinale | 1. Aprecierea valorică a rolului CM în constituirea mesajului muzical;<br>2. Identificarea prin ascultare a sentimentelor dominante în opera muzicală;<br>3 Integrarea în AMD a CM *melodia, structura ritmică, timbrul* etc. pt. trăirea profundă a mesajul operei. | *Creație +Reflecție*<br>*Audiție + Reflecție*<br>*Interpretare + Reflecție* |

Evaluarea nivelului inițial de formare a competenței muzicale în baza cunoştințelor muzicale achiziționate s-a evaluat în ambele eşantioane, experimental (60 de elevi) şi martor (58 de elevi), clasele a II-a. Datele obținute certifică indirect şi gradul de eficiență de predare-formare a cunoştințelor muzicale (*Tabelul 3*). Potrivit rezultatelor testului, cunoştințele muzicale ale elevilor sunt variate, care ne dezvăluie aspecte semnificative ale funcționalității cunoştințelor muzicale achiziționate în AMD.

***Tabelul 3.*** Evaluarea nivelului inițial/preexperimental de formare a competenței muzicale în baza cunoştințelor muzicale achiziționate prin MD

| **Cunoştințe muzicale** | **Itemi** | **AMD** | **Indicatorii eficienței predării-formării CM** | **Indicatorii cantitativi %** | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | **EE** | **EM** |
| 1. **Cunoştințe fundamentale** (minim) | Identificarea/cunoaşterea elementelor de limbaj care atribuie expresivitate operei muzicale; | *Audiție+ Reflecție* | 1. *Perceperea* mesajului muzical; | 10% | 11% |
| | Ascultarea atentă a creației muzicale şi identificarea mijloacelor de expresivitate; | *Creație + Reflecție Interpret. + Reflecție* | 2. *Cunoaşterea /înțelegerea* rolului CM în creația muzicală; | 15% | 12% |
| 2.**Cunoştințe funcționale** (mediu) | Delimitarea/sintetizarea succesiunii sentimentelor în muzică, prin identificarea momentelor analogice; Aplicarea CM pt. a distinge, în audiție, forma muzicală; | *Audiție+ Reflecție* | 3. *Aplicarea* CM; | 30% | 21% |
| | Redarea expresivă a intonațiilor mesajului muzical; | *Interpret. + Reflecție* | 4. *Sintetizarea* CM achiziționate; | 35% | 31% |
| 3.**Cunoştințe atitudinale** (avansat) | Aprecierea valorică a rolului CM în constituirea mesajului muzical; | *Creație+ Reflecție* | 5. *Valorizarea/ integrarea* CM; | 22% | 18% |
| | Identificarea prin ascultare a sentimentelor dominante în | *Audiție+ Reflecție* | 6. *Trăirea* profundă a mesajului muzical. | 40% | 37% |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | opera muzicală. | | | | |
| **Total** | | | | 94% | 90% |

Prin *Testul 2* s-a evaluat funcționalitatea cunoştinţelor muzicale din perspectiva aplicării strategiilor specifice educației muzicale, pe coordonatele tipurilor de cunoştinţe muzicale: fundamentale (*ştiu*); funcționale (*ştiu să fac*); atitudinale (*ştiu să fiu*), care corespunde taxonomiei obiectivelor operaționale la lecția de educație muzicală: *cunoştinţe, capacități, atitudini* (*Tabelul 4*). La elaborarea *Testului 2* s-a luat în considerație taxonomia obiectivelor EM, preconizată de curriculumul disciplinei şcolare, care constituie şi expresia proiectată a componentei cognitive a competenței muzicale, pe care am discriminat-o în cunoştinţe fundamentale (*ştiu*), cunoştinţe funcționale (capacități: *ştiu să fac*) şi cunoştinţe atitudinale (atitudini: *ştiu să fiu*). Menționăm nivelurile de formare a cunoştinţelor muzicale: *cunoştinţele fundamentale* reprezintă informația de ordin teoretic, achiziționată de elevi, care formează baza conceptuală a EM; *cunoştinţele funcționale* reprezintă valorile propriu-zise ale muzicii, care nu pot exista decât în formă contextual-dinamică, ca rezultat al receptării muzicii; *informația in actu* despre opera muzicală, pe care elevii au achiziționat-o în procesul audiției-interpretării ei vocale/instrumentale; *cunoştinţele atitudinale* sunt informațiile transformate în trăsături de personalitate (convingeri artistic-estetice: idei, concepte, principii; gusturi muzical-estetice, demonstrate de capacitatea de a opina-aprecia-evalua ş.a.).

***Tabelul 4.*** Datele evaluării inițiale/preexperimentale a nivelului de formare a competenței muzicale în baza strategiilor specifice EM

| **Strategii aplicate / Obiective** | **ITEM** | **Punctaj** | **Punctaj total** |
|---|---|---|---|
| **Strategii mixte**<br><br>*Obiective operaționale la nivel de cunoaştere*<br><br>Cunoştinţe fundamentale | 1.Identificați/cunoaşteți elementele de limbaj care cel mai mult atribuie expresivitate lucrării muzicale, AMD *Creație+Reflecție*; | 5 | 15 |
| | 2.Ascultați cu atenție creația muzicală şi numiți mijloacele de expresivitate a muzicii. AMD *Audiție +Reflecție;* | 5 | |
| | 3.Fredonați cu vocea melodia piesei interpretate, AMD *Interpretare+Reflecție*; | 5 | |
| **Strategii analogice** | 4. Delimitați/sintetizați succesiunea sentimentelor în muzică, prin găsirea | 5 | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| *Obiective operaționale la nivel de aplicare* (capacități)<br><br>Cunoştințe funcționale | momentelor analogice; | | |
| | 5. Aplicați cunoştințele muzicale pentru distingerea formei muzicale în activitatea de audiție, AMD *Audiție+Reflecție*; | 10 | 25 |
| | 6.Intonați expresiv intonațiile desprinse din mesajul muzicii, AMD *Interpretare+Reflecție*; | 10 | |
| **Strategii emoțional - afective**<br><br>*Obiective operaționale la nivel de atitudini*<br><br>Cunoştințe la nivel de atitudini | 7.Apreciați valoric rolul cunoştințelor muzicale în constituirea mesajului muzical, AMD *Audiție+Reflecție*; | 20 | |
| | 8. Ascultați prin identificare sentimentele care domină în muzică, AMD *Creație+Reflecție*; | 10 | 50 |
| | 9. Redați rolul cunoştințelor (melodia, structura ritmică, timbrul, etc.) prin interpretarea emoțional-expresivă a creațiilor muzicale, AMD *Interpretare+Reflecție*. | 20 | |
| | **Total** | **90** | **90** |

Sintetizate, cunoştințele teoretice-funcționale-atitudinale indică în măsură semnificativă asupra gradului de formare a competenței muzicale.

*Testul 2* propune 9 itemi (*Tabelul 4*), câte trei pentru evaluarea cunoaşterii, aplicării şi integrării cunoaşterii-aplicării, identificabilă cu sfera atitudinală, căci la nivelul atitudinal elevul valorizează, sintetizează cunoştințele-informații şi cunoştințele-aplicații, transformându-le în trăsături de personalitate. De aceea şi s-a acordat acestui nivel, având cel mai avansat grad de complexitate, cel mai mare punctaj – câte 10 puncte pentru fiecare item (total – 20 puncte).

Pentru nivelul aplicativ al cunoştințelor muzicale, care este un nivel de complexitate medie, au fost acordate câte 7 puncte de item.

Cunoştințele muzicale la nivel informativ-teoretic au fost apreciate cu 3 puncte de item, deoarece sunt formate prin operații de identificare şi reproducere.

Punctajul total al testului este de 90 puncte, pentru fiecare nivel fiind stabilite, pentru fiecare dintre cele trei niveluri de formare a cunoştințelor muzicale, respectiv:

- nivelul III, avansat – 66-90 puncte;
- nivelul II, mediu – 36-65 puncte;
- nivelul I, minim – 0-35 puncte.

Datele evaluării prin acest test certifică gradul de percepere, înțelegere, aplicare, valorizare şi trăire a cunoştințelor muzicale prin activități muzical-didactice. Indicatorii de nivel au servit şi la stabilirea şi clasificarea strategiilor de predare-formare a cunoştințelor muzicale, pe care le-am întitulat cu termenii *strategii mixte* (angajând metode-procedee/tehnici, mijloace-forme de predare-formare generale şi specifice EM), *strategii analogice* şi *strategii emoțional-afective*.

## 4. Concluzii

*La evaluarea cunoştințelor muzicale fundamentale* s-a urmărit nu numai volumul acestora, dar şi gradul de înțelegere a sensului lor, realizarea de asociații şi analogii în baza operelor muzicale audiate şi examinate la lecție. Aceste acțiuni au caracter reproductiv, un nivel absolut necesar, dar insuficient unei educații muzicale depline – în sens epistemic (care să antreneze conceptele şi principiile-cheie) şi tehnologic (care să se rezulte cu competența muzicală formată în context muzical-didactic).

Cunoştințele *funcționale* au fost evaluate în capacitatea acestora de a sintetiza multiple semnificații şi acțiuni.

Cunoştințele muzicale *atitudinale* au fost identificate prin prezența la elevi a unor manifestări (comportamente) specific muzicale: integrarea unor viziuni de percepere a mesajului muzical, perceperea tuturor elementelor operei muzicale ca valori indispensabile acesteia, trăirea profundă a mesajului muzical, înțelegerea valorilor operei muzicale la nivel avansat.

## Bibliografie


1. Bernstein L. Cum să înțelegem muzica? Ch.: Hiperion, 1991. 165 p.
2. Bontaş I. Pedagogie. Timişoara: ALL EDUCATIONAL, 1998. 382 p.
3. Borş Al., Morari M., Coroi E. Educația muzicală. Manual pentru clasa a 2-a. Ch.: Ştiința, 2011. 95 p.
4. Bughici D. Dicționar de forme şi genuri. Bucureşti: Editura Muzicală, 1978. 370 p.
5. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie şcolară. Polirom, 1998, Iaşi. 301 p.
6. Crişciuc V. Tehnologii specifice de predare-învățare a cunoştințelor muzicale în cadrul orei de muzică. În: Probleme curriculare ale educației artistic-spirituale. Mat. conf. şt. internaț. Vol. II, Universitatea de Stat *A. Russo* din Bălți, 2005, p.60-66.
7. Gagim I. Ştiința şi arta educației muzicale. Ch.: ARC, 2004. 221 p.

# A COMMON PROJECT PITEŞTI - KISHINEV ABOUT THE COMPARED STRATEGY OF THE QUALITY OF INTELLECTUAL CAPITAL, IN THE PERSPECTIVE OF THE REAL INCREASING EFFICIENCY WITHIN RESEARCH–TEACHING–LEARNING ACTIVITIES

## UN PROIECT COMUN PITEŞTI-CHIŞINĂU DESPRE STRATEGIA COMPARATĂ A CALITĂȚII CAPITALULUI INTELECTUAL ÎN PERSPECTIVA CREŞTERII REALE A EFICIENȚEI ACTIVITĂȚILOR DE CERCETARE-PREDARE-ÎNVĂȚARE

**Gheorghe SĂVOIU**[1]
**Ion IORGA SIMĂN**[2]
**Sebastian PÂRLAC**[3]
**Magdalena DĂNILĂ**[4]

**Abstract**

*This article emphasises the importance of the intellectual capital and details its major implications in the new economy, a globalized economy based on an educated labour and employment and on the necessity of multiple risks' identification. The paper includes two significant sections, the first one is a theoretical approach to the concept of intellectual capital and the second section describes the need of knowledge to the level of higher education institutions in any country, to propose a potential common project of the University of Pitesti and Kishinev.*

**Keywords:** *intellectual capital, intangible assets, knowledge, human capital, intellectual capital statements*

**JEL:** O34, A22, A23

### 1. Introducere

„Capitalul intelectual este materialul intelectual, adică informațiile, cunoştințele, proprietatea intelectuală, experiența – care pot fi folosite pentru a crea bogăție. Este puterea intelectuală colectivă. Aceasta reprezintă

[1] Prof. univ. dr. hab., Facultatea de Ştiințe Economice, Universitatea din Piteşti; cercet. asociat, Centrul de Economie Montană (CEMONT), Institutul Național de Cercetări Economice „Costin C. Kirițescu", Academia Română, Bucureşti, *gsavoiu@yahoo.com*

[2] Prof. univ. dr., Facultatea de Ştiințe, Universitatea din Piteşti, *ioniorgasiman@yahoo.com*

[3] Prof. univ. dr. ing., Universitatea din Piteşti, *seby_kwo@yahoo.fr*

[4] Inginer, Universitatea din Piteşti, *magda_mog@yahoo.com*

suma a tot ceea ce fiecare angajat ştie într-o companie şi poate fi folosit în dezvoltarea capacităţii ei competitive. Capitalul intelectual este intangibil, de aceea este foarte greu de identificat şi de evaluat. ” [1].

Capitalul intelectual (CI) este concretizat în economie şi redefinit drept captarea tuturor resurselor informaţionale pe care o companie le are la dispoziţia sa şi care pot fi utilizate pentru a aduce profituri, a câştiga noi clienţi, a crea produse noi sau a îmbunătăţi afacerile acesteia.

***Figura 1.*** Conceptualizări generale şi nuanţări economice ale capitalului intelectual

| Conceptualizări generale ale CI | Semnificaţii economice ale CI |
|---|---|
| CI reprezintă totalitatea abilităţilor şi cunoştinţelor deţinute de o persoană sau o organizaţie (entitate), fiind în general considerat o resursă sau un activ esenţial. http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/intellectual-capital | CI defineşte activul economic al companiei ca valoare a cunoştinţelor angajaţilor împreună cu alte informaţii despre instruirea în afaceri şi legate de proprietate şi oferă un avantaj competitiv http://www.investopedia. com/ terms/i/intellectual_capital |
| CI reuneşte valoarea tuturor cunoştinţelor şi ideilor oamenilor care formează o organizaţie sau societate. http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/intellectual-capital | CI este valoarea pe care o companie o are ca urmare a competenţelor forţei de muncă şi a alor factori de organizare intangibili (necorporali). http://www.mbaskool.com/business-concepts |

*Sursa:* Realizat de către autori

Abordat sistemic, conceptul de capital intelectual include subsistemul capitalului uman, subsistemul capitalului informaţional, subsistemul definit prin *notorietatea brandului* şi subsistemul capitalului de instruire al unei companii. Unele abordări definesc acelaşi capital intelectual printr-o simplă cuantificare, respectiv ca sold sau diferenţă între valoarea totală a companiei (organizaţiei) şi valoarea activelor sale corporale.

În paralel cu impactul aflat în creştere al tehnologiei şi al permanentizării schimbării cu rol de îmbunătăţire a rezultelor economice în cadrul companiilor moderne, un factor de diferenţiere din ce în ce mai important devine capitalul intelectual, reconsiderat astăzi ca una dintre cele mai puternice forţe în cadrul unei economii moderne de piaţă. Interpretat educaţional capitalul intelectual devine esenţa instituţiei de învăţământ moderne.

## 2. Componente şi modele de evaluare ale capitalului intelectual (CI)

Într-o viziune tridimensională capitalul intelectual reuneşte capitalul uman, capitalul relaţional şi capitalul structural.

***Capitalul uman*** este fundamental pentru că este sursa inovării şi înnoirii, şi reprezintă capabilităţile angajaţilor de a oferi soluţii clienţilor.

*1. Capitalul uman* - competențe
- comportamentul membrilor organizației
- abilități intelectuale.

**Capitalul relațional** reprezintă valoarea relațiilor pe care le are organizația cu stakeholderii săi (părților interesate).

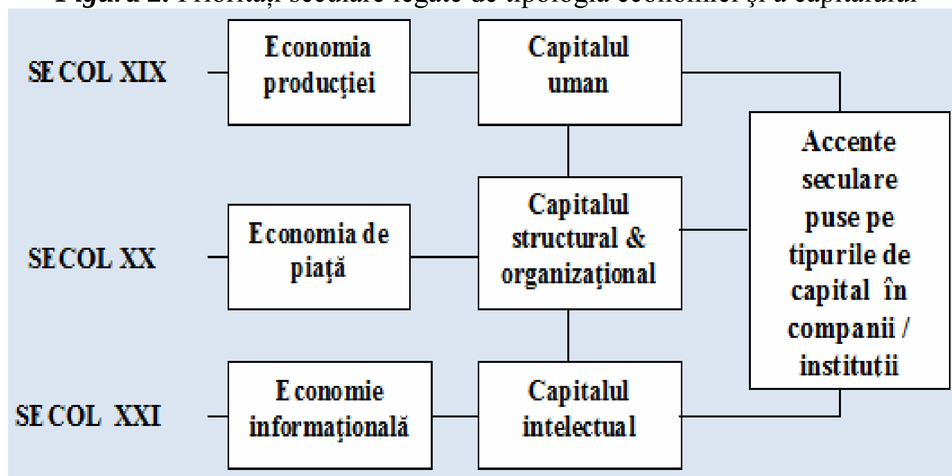
*2. Capitalul relațional* - cu beneficiarii / clienții
- cu furnizorii
- cu autoritățile publice locale / centrale
- cu băncile şi cu societățile de asigurare
- cu publicul.

**Capitalul structural** se referă la relațiile organizaționale care fac posibilă transformarea potențialului intelectual în acțiuni concrete pentru a crea valoare, reflectată în produsele şi serviciile oferite de organizație.

*3. Capitalul structural organizațional* - proprietatea intelectuală
- cultura organizațională
- capitalul de încredere în viitorul organizației [1].

Accentele puse pe rolul şi componentele capitalului intelectual într-o companie sau instituție s-au schimbat în ultimele trei secole (figura 2).

***Figura 2.*** Priorități seculare legate de tipologia economiei şi a capitalului




*Sursa:* Realizată de autori

În tabelul 1 sunt descrise succint câteva modele de evaluare a capitalului intelectual, la sfârşitul secolului XX, modele care au fost realizate cu prioritate pentru organizații cu activitate economică (tabel 1).

***Tabelul 1.*** Câteva modele de evaluare a capitalului intelectual, la sfârşitul secolului XX şi devenite deja clasice

| **Model** | **Componente ale capitalului intellectual** |
|---|---|
| *Valoare de piață-valoare netă contabilă* (Market-to-book Value) | Valoarea de piață este dată de Capital financiar şi de Capital intelectual al organizației. Capital intelectual este definit de capitalul uman şi capitalul structural. Este o metodă simplă de evaluare a activelor intangibile, dar este printre puținele care oferă o valuare numerică pentru capitalul intelectual. |
| *The Technology Broker' IC Audit* | • Active de piață<br>• Capital uman<br>• Proprietate intelectuală<br>• Capital infrastructural |
| *Balanced Scorecard* [Norton şi Kaplan,1996] | Capitalul intelectual nu este prezentat pe componente. Acest model sugerează să privim organizația din patru perspective: perspectiva învățării şi creşterii, perspectiva proceselor interne, perspectiva clienți, perspectiva financiară, care se aseamănă în mare parte cu unele dintre clasificările pe componente ale capitalului intelectual dezvoltate ulterior. |
| *Rata Q a lui Tobin (Tobin's Q Ratio)* | Acest indicator compară valoarea de piață a unui activ cu valoarea reprezentând costul de înlocuire a acestui activ |
| *Sveiby* [Sveiby's Intangible Assets Monitor,1997] | Metoda cuprinde un set de indicatori pentru evaluarea celor trei categorii de active intangibile în concordanță cu cele patru arii de interes: creşterea volumului, inovare/reînnoire, utilizare eficientă, minimizare risc. Categoriile de active intangilile sunt: structura externă, structura internă şi competențele individuale. |
| *Skandia* [Skandia's Intellectual Capital Navigator, Edvinsson şi Malone, 1997] | Modelul are cinci arii de interes: clienți, capital uman, procese, capacitate de reînnoire, şi dezvoltare şi aria financiară. Pentru firma suedeză Skandia, capitalul uman reprezintă sursa de valoare pentru clienți. |
| *Intellectual Capital Index* [Roos et al., 1997] | Capital uman (competențe, atitudine, agilitate intelectuală) Capital structural (relațional, organizațional şi inovational / de dezvoltare) |
| *The Technology Broker' IC Audit* | • Active de piață<br>• Capital uman<br>• Proprietate intelectuală<br>• Capital infrastructural |

*Sursa:* Realizat de către autori

Atât *Rata Q a lui Tobin*, cât şi indicatorul valoare de piaţă-valoare netă contabilă (*Market-to-book Value*) sunt din păcate de foarte puţin ajutor în cazul universităţilor, însă sunt printre primele acele modele care dovedesc importanţa capitalului intelectual pentru o organizaţie.

Modelul *Balanced Scorecard* permite managerilor să transpună misiunea şi strategia într-un set de evaluare a performanţe, organizaţia fiind abordată şi evaluată din următoarele perspective: a) perspectiva învăţării şi creşterii; b) perspectiva proceselor interne; c) perspectiva clienţi; d) perspectiva financiară.

Modelul *Sveiby's Intangible Asset Monitor* cuprinde un set de indicatori pentru evaluarea celor trei categorii de active intangibile în concordanţă cu patru arii de interes: i) creşterea volumului; ii) inovare / reînnoire; iii) utilizare eficientă; iv) minimizare risc.

Categoriile de active intangilile sunt structura externă (clienţi, furnizori şi alţi stakeholderi), structura internă (sisteme, baze de date, procese care susţin organizaţia) şi competenţele individuale (experienţă individuală, cunoştinţele, competenţele, abilităţile şi ideile angajaţilor).

*Skandia's Intellectual Capital Navigator* deţine cinci arii de interes: clienţi, capital uman, procese, capacitate de reînnoire şi dezvoltare şi aria financiară. O analiză comparativă a modelelor de evaluare a capitalului intelectual se regăseşte în Anexa 2 a acestei lucrări.

## 3. Importanţa declaraţiei de capital intelectual al universităţilor (CI)

Deşi, în ultimele decenii, managementul cunoştinţelor şi analiza capitalului intelectual apăreau în special în contextul companiilor private, în prezent există un interes crescut al organizaţiilor publice, al universităţilor şi al centrelor de cercetare pentru acest domeniu. Această nouă abordare se datorează în special faptului că universităţile au ca principale obiective producerea şi transmiterea de cunoştinţe şi cele mai importante investiţii ale acestora sunt în cercetare şi resurse umane [2].

În contextul globalizării, resursele umane sunt abordate ca investiţii, iar selecţia devine mai riguroasă, crescând cererea de *absolvenţi calificaţi, cu competenţe profesionale specifice domeniului de activitate,* având simultan şi *capacitatea de a se adapta cerinţelor dinamice ale pieţei muncii*. O mai strânsă legătură a învăţământului superior sau academic în general cu piaţa muncii este o condiţie a dezvoltării capitalului uman în perspectiva creşterii performanţei economice şi competitivităţii unei ţări.

„*În ceea ce priveşte strategia Lisabona spre exemplu, universitățile europene nu sunt pe deplin pregătite să-şi aducă întreaga contribuție la îndeplinirea obiectivelor acesteia [3]*”.

În lucrarea „*Measuring the Intellectual Capital of a University*”, [4] prezentată de către autor la o conferință despre tendințele actuale în managementul resurselor umane în învățământul academic, au fost detaliate câteva dintre cele mai importante caracteristici negative ale educației în universitățile europene:

i) rata de inovare scăzută;

ii) legături slabe cu mediul de afaceri şi

iii) politici inadecvate în ceea ce priveşte resursa umană.

Toate acestea constituie cele mai însemnate dintre motivele pentru care universitățile europene nu se plasează în clasificările internaționale ale instituțiilor academice precum cele din SUA, spre exemplu, în clasamentul Shanhai 2014, se regăsesc între primele zece universități doar două din Europa (http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html).

Intr-un comunicat al Comisiei Europene din anul 2005, se sublinia că *„a investi mai mult şi mai bine în modernizarea universităților devine echivalent cu o investiție directă în viitorul Europei şi a europenilor”* [3, pp.2].

În ultimii ani, se acordă o importanță din ce în ce mai mare *declarației de evaluare a capitalului intelectual (intellectual capital statements)*, cu ajutorul căreia o organizației raportează şi partea intangibilă a capitalului său. Referitor la măsurarea capitalului intelectual, Guthrie, Ricceri & Dumay în 2012 [5, pp. 68-82] apreciază că *raportarea face referire la mărimea şi dezvoltarea următoarelor resurse ale cunoaşterii: competențele angajaților, relația cu clienții, relațiile financiare şi tehnologia informației şi comunicării.*

Definirea declarației de capital intelectual ca un instrument pentru aprecierea exactă şi pentru dezvoltarea capitalului intelectual al unei organizații subliniază cum şi cât de intens sunt legate succesele unei organizații de calitatea proceselor, de capitalul intelectual, utilizând indicatori pentru vizualizarea acestor elemente. Dintre declarațiile de evaluare a capitalului intelectual cele mai cunoscute sunt:

*I.Declarația de evaluare a capitalului intelectual dezvoltată de Ministerul Ştiinței, Tehnologiei şi Inovării din Danemarca (A Guideline for Intellectual Capital Statements-A Key of Knowledge Management);*

*II. Raportul asupra capitalului intelectual dezvoltat în cadrul programului multinațional de cercetare MERITUM (Guideline for the Management and Disclosure of Information on Intangibles- Intellectual capital Raport).*

## 4. Pregătirea unui raport de capital intelectual şi principii de măsurare

Rapoartele asupra capitalului intelectual confirmă următoarele beneficii [6] : i) oferă informații pentru definirea priorităților strategice şi facilitează discutarea lor; ii) ajuta la identificarea priorităților tematice(ex: programe de cercetare); iii) pot fi folosite pentru monitorizarea atingerii obiectivelor; iv) ajută la identificarea factorilor de succes din sfera intangibilului.

Pentru aceasta, trebuie să fie luate în considerate diferite procese ale organizației şi să se înțeleagă legăturile dintre ele. Exemplu de pregătire a unei declarații de capital intelectual în 6 paşi [7 , pg. 94):

*Pasul 1: Descrierea situației organizației*

- Situația inițială a organizației este măsurată şi documentată;

- Orientarea strategică curentă a organizației;

- Oportunitățile şi riscurile în mediul organizației – caracterizează viitoarea orientare a organizației şi dezvoltarea capitalului intelectual;

Se vor lua informații despre: concurență, personal (existent şi potențial disponibil), mediul social, ciclul economic (creştere/ internaționalizare), trenduri politice şi prevederi legale. Aceste documente trebuie colectate si studiate în prealabil.

*Pasul 2: Stabilirea capitalului intelectual* (Ex: ce parte va fi afectată şi ce va trebui să schimbăm în mediul intern pentru a putea să ne ridicăm la nivelul aşteptărilor? Cum vor face angajații față schimbărilor?)

*Pasul 3: Evaluarea capitalului intelectual*

Pentru a obține o vedere de ansamblu asupra punctelor tari şi slabe ale capitalului intelectual, se va folosi metoda de autoevaluare „încercat şi testat”. O evaluare cere un reper cu ajutorul căruia se poate determina ce este ca fiind bun sau mai puțin bun. Declarația capitalului intelectual se foloseşte de două referințe: a) activitatea operațională; b) orientarea strategică a organizației

*Pasul 4: Identificarea şi evaluarea indicatorilor pentru capitalului* intelectual

După autoevaluare, factorii de influență ai declarației capitalului intelectual sunt scoşi în evidență prin indicatori măsurabili sub formă de numere şi date.

*Pasul 5: Comunicarea capitalului intelectual*

Declarația de capital intelectual, care este folosită pentru comunicarea în afara echipei de elaborare a acesteia, trebuie să asigure o descriere şi o interpretare care, în afara cifrelor şi faptelor, evidențiază consecințele din punct de vedere al organizației.

*Pasul 6: Managementul capitalului intelectual*

Rezultatele celor 5 paşi oferă un raport structurat despre „status quo” al organizației. Arată situația curentă şi potențialul de bază pentru dezvoltarea viitoare a organizației.

Principiile de măsurare sau cuantificar a capitalului intelectual sunt enumerate în continuare:

1. Abordări epistemologice ale problematicii măsurării,
2. Tipurile principale de resurse ale unei organizații,
3. Criterii de măsurare a capitalului intelectual,
4. Tipuri de măsurători ale valorii sau performanței organizaționale.

În Anexa 3 este exemplificat un set de indicatori pentru raportarea capitalului intelectual la nivelul unei instituții de învățământ superior. Lista referitoare la indicatorii capitalului intelectual se bazează pe rapoartele sintetizate de la diferite universități din diferite țări şi pe sugestiile din literatura de specialitate din acest nou domeniu [8; 9; 10; 11; 12], o literatură cu o bibliografie din ce în ce mai numeroasă.

## 5. Concluzii

Deşi ideea managementului capitalului intelectual a apărut în contextul companiilor private, există în prezent un interes crescut şi pentru capitalul intelectual al organizațiilor publice, precum universități şi centre de cercetare. Demersurile pentru evaluarea capitalului intelectual al universităților şi centrelor de cercetare sunt cu atât mai justificate, în condițiile în care cele mai importante resurse ale unei universități sunt cadrele didactice şi studenții. Universitățile au ca principale obiective

producerea şi transmiterea de cunoştinţe şi cele mai importante investiţii ale acestora sunt în cercetare şi resurse umane [2].

Interesul crescut pentru universităţi şi ulterior pentru capitalul intelectual al acestora a apărut şi ca urmare a diverselor strategii şi rapoarte ale diferitelor organisme europene precum Comisia Europeană, în care universităţile sunt prezentate ca un element esenţial în îndeplinirea obiectivelor pe termen mediu şi lung ale Europei.

Fazlagic consideră de asemenea că întărirea relaţiilor mediul de afaceri-universităţi nu este posibilă fără introducerea unui limbaj comun [4]. Şi domeniul Capitalului Intelectual poate oferi acest limbaj comun, care va permite practicienilor şi teoreticienilor să dezvolte relaţii benefice ambelor părţi. O propunere necesară ce decurge din acest articol este legată de necesitatea realizării unui proiect comun al instituţiilor academice din Piteşti şi Chisinău, privind strategia comparată a calităţii capitalului intelectual în cele două universităţi, o confruntare cu impact cel puţin pe termen mediu care se poate solda cu o cercetare statistică şi o colaborare educaţională binevenită.

**Bibliografie**


1. Stewart, T. (1999). *Intellectual Capital- The New Wealth of Organizations*. London: Nicholas Brealey Publishing House.
2. Sanchez M.P., Elena S., Castrillo R., (2006). *Intellectual Capital Management and Reportinf for Universities: Usefullness, Comparabulity and Diffusion*, In: *Proceedings of the International Conference on Science, Technology and Innovation Indicators*, Lugano, 15-17 November 2006.
3. Comisia europeană (2005). Mobilising the Brainpower of Europe:Enabling Universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy, p.2.
4. Fazlagic, A., (2005). Measuring the Intellectual Capital of a University. *In*: *Trends in the Management of Human Resources in Higher Education*. Disponibil on line la: www.oecd.org/dataoecd/56/16/35322785.pdf.
5. Guthrie, J., Ricceri, F. & Dumay, J., 2012. Reflections and projections: A Decade of Intellectual Capital Accounting Research. *The British Accounting Review, 44(2012),* pp. 68-82.

6. Leitner K.H. (2005). Intellectual Capital Reporting in Research Organizations and Universities: Recent Developments in Austria.
7. Curaj, A., (2011). *Capital intelectual*, note de curs 2011-2012, Bucureşti.
8. Leitner K.H. (2004). Intellectual Capital Reporting for universities: conceptual back-ground and application for Austrian universities, *Research Evaluation*, 13 (2), pp. 129-140.
9. Van Vught, F., Ziegele, F. (eds.) (2011): design and Testing the Feasibility of a Multidimensional Global University Ranking, Final Raport, CHERPA-Network, June 2011
10. Academic Ranking of World Universities 2014, Disponibil on line la:
11. http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html).
12. Jianu, I., Brătianu, C. (2006). Intellectual capital evaluation for universities. *Proceedings of the International Conference on Knowledge Management*, pp.175-181, November 9-10, Bucharest.
13. Guimon J. (2003). *Recent European Models for Intellectual Capital Management and Reporting: A comparative study of the MERITUM and Danish Guidelines*. Disponibil on line la: www.iade.org/files/mcmaster2.doc
14. ***, Observatory of the European University(OEU) (2006): Metodological Guide. Strategic Management of University Research Activitiies. Lugano: PRIME. Availabel at: http://www.enid-europe.org/PRIME/documents/OEU_guide.pdf.

# DIFFERENTIATED INSTRUCTION: PLURALITY OF IDEAS AND CONTRADICTIONS

## INSTRUIREA DIFERENȚIATĂ: PLURALITATE DE IDEI ŞI CONTRADICȚII

**Lidia CIOLACU**[1]

**Abstract**

*Differentiated instruction is an instructional theory that allows teachers to face this challenge by taking diverse student factors into account when planning and delivering instruction. Based on this theory, teachers can structure learning environments that address the variety of learning styles, interests, and abilities found within a classroom.*

*Differentiated instruction is based upon the belief that students learn best when they make connections between the curriculum and their diverse interests and experiences, and that the greatest learning occurs when students are pushed slightly beyond the point where they can work without assistance.*

**Keywords:** *differentiated training, individualized learning, differentiated learning, differentiated learning standards, technological model teaching, differentiated learning ways*

### 1. Introducere

Una dintre preocupările fundamentale ale pedagogiei a fost şi este tratarea diferențiată a elevilor, problemă care necesită studii psihologice, biologice şi sociologice. Diferențierea în învățare are ca scop eliminarea unor lacune în cunoştintele şi deprinderile elevilor şi atingerea performanțelor minimale acceptate, dar şi îmbogățirea şi aprofundarea cunoştintelor elevilor capabili de performanțe superioare. Tratarea diferențiată a elevilor în cadrul lecțiilor de la şcoală ajută cadrele didactice să găsească metode şi procedee optime de intervenție, prevenire şi stimulare a elevilor şi contribuie la o mai bună adaptare a conținutului învățământului şi a programei la necesitățile celor ce sunt implicați în procesul instructiv-educativ.

### 2. Instruirea diferențiată

De ce ne axăm pe problematica muncii diferențiate ca premisă a succesului şcolar? În primul rând, diferențierea oferă o pluralitate de idei şi contradicții, în al doilea rând, situația pe care o întâlnim în activitatea

[1] Prof. dr., Liceul teoretic „Vasile Alecsandri”, Bălți, Republica Moldova

instructiv - educativă de zi cu zi este una generatoare de elemente care pun în evidență necesitatea unei activități diferențiate. În al treilea rând, am abordat tema muncii diferențiate, deoarece un învățământ diferențiat aduce cu sine, în mod inevitabil, succesul şcolar. Problematica unei tratări diferențiate trebuie să aibă în vedere o categorie largă de acțiuni şi de factori şcolari şi extraşcolari, care împreună, să conducă la o activitate instructiv-educativă eficientă. Pentru un învățământ diferențiat trebuie să cunoşti foarte bine copilul, astfel încât „să poți ridica" fiecare copil din clasă la justa lui valoare, „să extragi" tot ce e mai bun din el.

Pasiunea pentru domeniul cunoaşterii copilului, ne-a determinat să studiem mai mult acest aspect. În urma observațiilor şi cercetărilor pe care le-am făcut în acest sens, am ajuns la concluzia că munca cu elevii, cere o continuă autoperfecționare, o profundă cunoaştere a fiecărui elev în parte, practicarea unei munci diferențiate în funcție de posibilitățile fiecărui copil, toate au scopul de a motiva elevul spre activitățile şcolare variate şi de a-l convinge să învețe la maximum.

Într-o perioadă în care dinamica epocii contemporane şi necesitățile crescânde de adaptare ale omului la cerințele societății, cunoaşterii şi informaticii au cunoscut modificări continue şi radicale, educația trebuie să devină resursă fundamentală de operativitate practică, de cunoaştere şi înțelegere a fiecărui copil, a disponibilităților cognitive şi emoționale în legătură cu interesele proprii oricărei ființe umane.

Orice tânăr poate să îşi identifice acea cale de dezvoltare personală care să-l conducă spre dezvoltarea potențialului psihobiologic individual, în conformitate cu acele conținuturi informaționale preluate din activitățile de instruire, din viața reală etc. şi să îşi găsească soluțiile personale de succes.

Acest lucru este posibil în condițiile în care în şcoală, şi aici mă refer la componentele: profesori, elevi, părinți, comunitate – practica educațională ar încuraja instruirea diferențiată.

Eficiența şi sustenabilitatea unui proces de schimbare în educație constă în crearea unor politici, unor curricule şi metodologii care să încurajeze instruirea diferențiată a elevilor în şcoala secolului al-XXI-lea în Moldova. Puterea unei asemenea acțiuni ar fi o cale a rezolvării problemei input-ului educațional. De aceea, deplasarea centrului de unde se propagă instruirea către ființa umană vie, ancorată într-un mediu cultural şi axiologic specific, ar putea fi o restaurare a umanismului în practică didactică şi ar fi în concordanță cu noile teorii ale inteligenței.

Dacă suntem de acord că omul îşi poate defini interesele şi preferințele încercând sa acționeze conform lor, atunci avem la fiecare individ moduri diferite de disponibilitate cognitivă şi emoțională, si anume, capacități specifice de a conecta şi accesa informații complexe diferite şi inovatoare pentru a rezolva problemele apărute în viața reală.

Capacitatea de a lucra cu un anumit mod de gândire disciplinar cu anumite aspecte tematice, abilități practice sau concepte abstracte este determinată de faptul că nivelul de pregătire cognitivă şi afectivă al elevilor diferă de la o disciplină la alta, de la o tehnică de lucru la alta, astfel încât atitudinea față de învățare va fi diferită.

Şcoala trebuie să încurajeze procesul de predare-învățare-evaluare, astfel încât să-l pună pe elev în posesia unor mijloace proprii de a-şi însuşi curricula şi, mai ales, de a aplica teoria în practica de zi cu zi, în mod creator şi constant.

Instruirea diferențiată în şcoli este mai mult decât o necesitate, este o strategie fundamentală pentru adaptarea activităților de învățare la posibilitățile diferite ale elevilor, la capacitățile specifice de înțelegere a realității, la ritmul propriu fiecărui elev în parte, pentru a putea face din elevi, o echipă care sa aibă ca scop unic accederea tuturor, sau a majorității membrilor la şcolile superioare.

Interesul asumat al profesorilor din instituțiile preuniversitare trebuie să fie transformarea fiecărui tânăr într-o personalitate capabilă să creeze noi valori materiale şi spirituale, să înțeleagă complexitatea lumii actuale, să aibă ca unic scop construirea unui traseu educațional de succes pentru o carieră performantă.

Strategia individualizării educației nu-şi poate afla menirea în liceu decât pe baza cunoaşterii în detaliu a fiecărui elev pentru a putea diferenția sarcinile didactice, căile de îndeplinire a lor, normele de efort, procedeele de reglare a acestora potrivit particularităților fiecăruia.

Această cale ne conduce spre a elimina sau, dacă nu, spre a diminua posibilele apariții ale unor atitudini de dezinteres față de învățătură, față de o disciplină şi plictiseală atunci când sarcinile de învățare sunt sub nivelul de pregătire al unor elevi dotați, capabili de performanță.

Învățarea diferențiată crează calea spre a asigura rezultate şcolare mai bune, spre depistarea la timp şi stimularea intereselor şi aptitudinilor elevilor, spre potențarea capacităților lor cognitive, conducând la formarea unor trăsături de personalitate necesare viitorului cetățean al mileniului III.

Toate acestea trebuie realizate într-un mediu relaxant, de bună dispoziție, cu activități de învățare organizate in spirit ludic, participativ, motivant. Numai aşa putem potența activitățile didactice, putem să dezvoltăm relaționarea tinerilor şi să formăm capacități de cooperare şi competiție.

Cooperarea profesorilor clasei pentru depistarea acelor trăsături care îi diferențiază pe copii, stabilirea rolului fiecăruia în definirea comportamentului care duce la performanțele aşteptate sunt premisele de la care se porneşte în acțiunile de tratare diferențiată a elevilor şi a instruirii lor.

În activități frontale, în grupe mici şi în acțiuni individuale, diferențierea sarcinilor poate să conducă la succesul scontat prin folosirea fişelor diferențiate de muncă individuală sau în grupuri mici, în funcție de nivelul de dezvoltare sau ritmul de lucru al elevilor.

Gradarea sarcinilor didactice prin tehnici de diferențiere trebuie să aibă ca scop, pe termen scurt şi mediu, realizarea unui climat de încredere în posibilitățile elevului de a elimina complexul de inferioritate pe care unii îl au în comparație cu semenii lor mai performanți.

În acest context, trebuie să ne îndreptăm atenția şi asupra identificării tinerilor supradotați, capabili de performanțe înalte pentru care avem misiunea de a nu le opri ascensiunea, ci de a le oferi experiențe de învățare adecvate, care să-i conducă spre noi performanțe, prin programe de instruire diferențiată, atât în cadrul orei de curs, cât şi la orele opționale sau implicându-ne în realizarea de proiecte la care aceştia sunt autori.

În sarcina cadrelor didactice stă şi proiectarea unui curriculum diferențiat pentru aceşti tineri, în care să extindem, să aprofundam sau să accelerăm învățarea disciplinei unde aceştia excelează, într-un ritm flexibil de parcurgere, cu abordări pluri şi transdisciplinare, promovând gândirea critică, descoperirea, experimentul, cercetarea şi studiul independent.

În toate direcțiile evidențiate, instruirea diferențiată permite libertatea de alegere pentru elev a traseului propriu de învățare pentru a ajunge la un scop comun: învățarea centrată pe elev, cu activități de mentorat care numai în liceu îşi ating cu adevărat obiectivul.

Fără modificarea mediului de învățare nu putem crea şi stimula gândirea complexă şi învățarea individualizată, atât de necesare cadrului didactic în secolul al XXI-lea.

În Moldova, o nouă organizare pedagogică, reformare, pune în valoare posibilitatea unor parcursuri de instruire diferenţiate şi individualizate, pe fondul unor măsuri articulate în sistem. Aceste măsuri vizează organizarea activităţii de instruire pe cicluri curriculare şi la nivelul proiectului şcolii, cu prevederi concrete privind urmărirea progresului individual. Cuvintele cheie ale schimbărilor operate de reforma curriculară în acest sens, sunt: oferta şcolii, curriculum la decizia şcolii şi curriculum diferenţiat, schema orară, organizarea modulară a instruirii, proiectul personal şi orarele centrate sau individualizate, proiectul didactic etc.

Într-o şcoală bine organizată, diferenţele interindividuale nu reprezintă un argument pentru a izola elevul, pentru a-l "stigmatiza" ori "încarcera" pentru totdeauna într-o imagine/stare a sa la un moment dat, ci pentru a-l stimuli şi sprijini, prin mijloace adecvate, să se autodepăşească. Un învăţământ democratic nu transformă elevul în prizonierul propriei sale unicităţi. Democratizarea presupune o atitudine activă, constructivă în raport cu inegalităţile concrete, cu propriile posibilităţi. Fiecare va putea reuşi în modul care-i este propriu, afirmându-şi resursele personale şi potenţialul individual.

## 3. Concluzii

În concluzie, asigurarea accesului la o instruire diferenţiată a elevilor trebuie să fie punctul central al construcţiei manageriale în liceele Republicii Moldova la etapa actuală.

## Bibliografie

1. Ionescu, Miron; Radu, Ioan – Didactica modernă, Bucureşti, 2001.
2. Iucu, R. B., Manolescu Marin – Pedagogie, Editura Fundaţiei Culturale "Dimitrie Bolintineanu", Bucureşti, 2001.
3. Jinga, I; Negreţ, I – Învăţarea eficientă, Editura Aldin, Bucureşti, 1999.
4. Legea nr.17 / 2007. O.U.G. nr.141 / 2008.
5. Neacşu, I – Metode şi tehnici moderne de învăţare eficientă, Editura Militară, Bucureşti, 1990.
6. Păcurari, Otilia – Instruirea diferenţiată din perspectiva noilor teorii ale inteligenţei, rezumatul tezei de doctorat, Bucureşti, 2009
7. Radu, I. T. – Învăţământul diferenţiat. Concepţii şi strategii, E.D.P., Bucureşti, 1978.
8. Recomandarea Consiliului Europei nr.1 248. H.G. nr. 231/ 07.03.2007.

# CURRICULAR DIMENSIONS OF PRE-UNIVERSITY ARTISTIC EDUCATION IN "SIRET-PRUT-NISTRU" EUROREGION

## DIMENSIUNILE CURRICULARE ALE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ARTISTIC PREUNIVERSITAR ÎN EUROREGIUNEA „SIRET-PRUT-NISTRU"

**Tatiana BULARGA**[1]
**Liudmila GHEORGHIŞTEAN**[2]

**Abstract**

*The article puts in the value the role of personal and logistical resoucers in order to establish the dimensions of the implementation in the artistic education the system of special curriculum provisions for an training provided within the children's artistic education.*

*The description of key-positions is proposed, thought in such a way, to settle down the elaboration of effective curricular pieces for the development of children with special artistic potential and will help teachers to orient themselves in planning and organization of the musical educational process for the development of each child.*

**Keywords:** *artistic education, development of child potential, identification of capacities, regulatory positions, organization of the educational process*

## 1. Introducere

Prezentul material propune un şir de ***poziții regulatoare*** pentru elaborarea Curriculumului general al educației copiilor (elevilor) în cadrul învățămîntului muzical-artistic (6 – 16 ani) în Republica Moldova şi pentru elaborarea curriculumurilor la disciplinele ciclului Arte în cadrul şcolilor de arte şi de muzică. Scopul curriculei este de a orienta cadrele didactice în proiectarea şi organizarea procesului educațional în instituțiile de învățămînt artictic într-un mod sistemic şi eficient, în baza unei noi viziuni pedagogice asupra personalității inedite a fiecărui copil şi potențialului individual al acestuia.

Pozițiile regulatoare sunt elaborate în conformitate cu principiile educației copiilor înaintate de UNICEF şi drepturile copiilor, printre care cel

[1] Conf. univ. dr., Universitatea de Stat „Alecu Russo", Bălți, Republica Moldova, *tatianabularga@rambler.ru*
[2] Director, Şcoala de Arte „Ciprian Porumbescu", Bălți, Republica Moldova

central este *principiul unicităţii fiecărui copil şi dreptul la realizarea potenţialului individual în condiţii favorabile*.

Cadrul de învăţământ artistic (şcolile de arte/muzică pentru copii), de educaţie/instruire este definit drept unul destinat elevilor de vârstă şcolară şi în unele cazuri, în dependenţă de prezenţa la copii a capacităţilor excepţionale – şi copiilor de vârstă preşcolară. De aceea, procesul educaţional organizat în instituţiile respective de învăţămînt trebuie să varieze în dependenţă de particularităţile specifice perioadelor de vârstă: preşcolară, şcolară timpurie, preadolescentă.

Raportarea procesului educaţional la particularităţile vârstelor desemnate rezidă în:

- crearea unei atmosfere de comunicare interpersonală (profesor – elev, elev – elev) adecvate şi favorabile în acest sens;
- proiectarea şi organizarea acţiunilor educaţionale în dependenţă de necesităţile vârstei concrete şi de particularităţile psihologice şi individuale ale elevilor, ce va asigura atingerea performanţelor de către elevi;
- informarea tuturor cadrelor didactice implicate în procesul educaţional despre specificul influenţelor pedagogice în legătură cu fiecare vârstă din cele desemnate.

Necesitatea elaborării unui curriculum pentru educaţia elevilor în cadrul învăţămîntului muzical-artistic este determinată de:

- schimbările şi progresele parvenite la nivel mondial în domeniul proiectării procesului educaţional la toate trepte (învăţămîntul de cultură generală, liceal, special, complementar preuniversitar, universitar);
- redefinirea rolului educaţiei muzicale complementare în realizarea potenţialului individual artistic al copiilor;
- rezultatele recente ale cercetărilor în domeniul educaţiei muzical-artistice a copiilor, în problema valorificării potenţialului individual.

Ştiinţa educaţiei moderne situează în centrul actului didactic *subiectul* – persoana irepetabilă a fiecărui copil ca figură centrală a demersului educaţional, şi nu obiectul – materia de studiu ca centru al actului de predare-învăţare. Accentul se fixează pe formarea/crearea/edificarea personalităţii copilului şi nu pe învăţarea/însuşirea unei discipline de studiu ca scop în sine.

Cu deosebită acuitate transpare această problemă educaţională strategică în cazul copiilor cu capacităţi deosebite într-un domeniu sau altul,

inclisiv în domeniul muzical-artistic. Or, tocmai în acest domeniu manifestarea predispozițiilor/înclinațiilor cu grad ridicat deasupra nivelului mediu se poate produce în mod deosebit de vădit, dacă sunt respectate condițiile necesare. Copiii dotați şi supradotați au nevoie de o atenție specială in scopul valorificării adecvate a potențialului lor creator.

Drept principii cheie ce stau la baza elaborării reperelor date au servit pozițiile Convenției privind drepturile copiilor, înaintate de ONU, dintre care putem evidenția dreptul fiecărui copil la o viață demnă şi sănătoasă, iar educația efectuată la nivel instituțional constituie unul dintre elementele acesteia.

Pe temeiul dat se impune de a revizui conținuturile şi formele educației muzicale a copiilor în învățămîntul artistic, care ar corespunde noilor dimensiuni ale reformei curriculare la nivel național şi mondial.

Principiile didacticii generale care se află la baza elaborării curriculumului educației muzicale a copiilor în cadrul învățămîntului complementar (şcoli de arte/muzică pentru copii):

- principiul centrării procesului educațional pe copil;
- principiul învățării active;
- principiul educației integrate (transdisciplinaritatea experienței copiilor);
- principiul interacțiunii dintre participanții procesului educațional (personalitatea profesorului – individualitatea copilului).

Reieşind din aceea că activitatea educațională în cadrul învățământului muzical-artistic are trăsăturile sale specifice este oportună corelarea valorilor curriculumului educației muzicale a copiilor în cadrul învățămîntului complementar cu principiile specifice educației muzicale:

- principiul pasiunii;
- principiul intuiției;
- principiul corelației educației muzicale cu viața;
- principiul unității educației, instruirii şi dezvoltării muzicale;
- principiul „de la practică la teorie".

## 2. Scopul general al cadrului de învățămînt muzical complementar

*Educația muzicală complementară a elevilor de vîrstă şcolară şi în unele cazuri preşcolară urmăreşte scopul valorificării potențialului muzical-artistic al fiecărui copil/elev, dezvoltarea individualizată a*

*capacităților respective, formarea la copii/elevi a culturii muzicale necesare persoanelor inițiate în domeniul muzical-artistic.*

Valorificarea potențialului individual muzical-artistic al elevilor presupune identificarea adecvată a capacităților elevilor şi dezvoltarea lor ulterioară eficientă.

În contextul aspectului identificării capacităților elevilor e oportun să punctăm indicii semnificativi pentru un studiu veridic al potențialului inițial al educaților. Aşadar, evidențiem câteva categorii de elevi, priviți sub unghiul de vedere al manifestării lor în procesul de studii.

*Elevii care se consacră totalmente procesului de studii.* Această categorie de elevi consumă toată energia pentru însuşirea conținuturilor curricululmului şcolar. Ei sînt disciplinați, responsabili, organizați, manifestă spirit de inițiativă şi curiozitate, în acelaşi timp, nu se evidențiază prin capacități deosebite într-o anumită activitate (artistică, tehnică etc.). Pentru aceşti elevi toate disciplinele şcolare prezintă un interes şi o importanță egală. La fiecare oră de curs elevii care aparțin categoriei date investesc în activitatea de învățare resurse individuale maxime, ca în cele din urmă să se aleagă cu o dezvoltare bine meritată. Constatăm că această categorie de elevi spre clasele a-IX-X-a simțitor depăşesc colegii săi conform nivelului de dezvoltare. Ei manifestă o atitudine interesată pentru învățare şi pozițiile lor civice în cadrul activităților obşteşti din an în an se întăresc tot mai mult. Aceşti elevi, de regulă, finalizează şcoala cu succes şi continuă studiile în alte instituții de învățămînt.

*Elevii care, indiferent de capacitățile individuale, nu arată rezultate viabile.* Pentru această categorie de elevi, mai ales în clasele primare, interesele individuale nu sînt legate nemijlocit de acea sau altă disciplină de studiu. Ei sînt destul de activi în activitățile extracurriculare, deşi neglijează realizarea lucrului pentru acasă la disciplinele şcolare. Profesorul şcolar trebuie să ia o atitudine deosebită față de asemenea elevi, să le acorde atenție în privința identificării motivelor care duc la situația de indiferență față de însuşirea disciplinelor şcolare. Acțiunile didactice trebuie să fie orientate spre activizarea elevilor în aşa mod ca ei să se bucure de succese cît se poate de remarcabile la studii. Fiind calificați drept cei mai buni în rîndul colegilor de clasă, aceşti elevi timp îndelungat rămîn a fi în umbra atenției profesorului, acestora nu li se acordă o atenție pedagogică necesară. Ei nu sînt supuşi criticii pentru faptul că nu folosesc din plin potențialul individual pentru a atinge performanțe într-un anumit domeniu. În aşa mod,

aceşti elevi ratează posibilitatea de a-şi forma deprinderea de a activa din toate puterile, de a depune toate eforturile pentru atingerea scopurilor scontate, ceea ce este destul de important pentru a se afirma în oricare domeniu de activitate, inclusiv, în domaniul muzical-artistic. Elevii acestei categorii frecvent schimbă preferinţele faţă de ocupaţiile extracurriculare, căutînd să obţină rezultate uşoare, fără a depune eforturi volitive. De aceea este destul de important a forma la aceşti elevi o *cultură organizaţională,* care le-ar permite să se manifeste eficient. Diagnosticul capacităţilor individuale în acest context trebuie să fie axat pe atingerea următoarelor obiective:

- *a determina în ce măsură sînt dezvoltate la moment capacităţile individuale ale elevilor;*
- *a identifica factorii facilitatori/eficienţi în procesul de dezvoltare a capacităţilor elevilor.*

*Elevii a căror reuşită este nesemnificativă în decursul unei perioade îndelungate.* La aceşti elevi este bine dezvoltată imaginaţia, însă ei manifestă un nivel inferior de gîndire analitică şi de abstractizare. În primii ani de studii ei bine însuşesc disciplinele bazate pe exemplificări concrete. Pe măsura creşterii necesităţii de a se abstractiza de la concret, elevii se confruntă cu dificultăţi considerabile, care provoacă stări de blocaje psihologice, iar în consecinţă şi scăderea interesului pentru cunoaştere. Ei consideră că insuccesul personal este determinat de incapacitatea lor individuală. Profesorii şcolari, cu mici excepţii, nu supun unui diagnostic special capacităţile la aceşti elevi, care, spre regret, trec în latent.

Este cunoscut faptul că elevii superior dotaţi au anumite particularităţi individuale pe care trebuie să le cunoască toţi participanţii procesului educaţional, dar mai ales, profesorul. Printre aceste particularităţi evidenţiem:

- copiii dotaţi şi/sau supradotaţi, de regulă, sînt foarte activi şi mereu preocupaţi de soluţionarea anumitor probleme. Ei tind să lucreze mai mult decît alţii, acordînd multă atenţie lucrurilor şi fenomenelor care nu neapărat atestă o legătură directă cu ora de curs. La prima vedere se pare că aceşti elevi nu acordă o atenţie pregnantă tuturor disciplinelor şcolare, alegînd drept prioritare doar unele din acestea. Ei au nevoie de o atenţie şi susţinere deosebită din partea profesorului, pentru dezvoltarea continuă a aptitudinilor individuale;

- copiii dotaţi şi/sau supradotaţi cu insistenţă îşi realizează scopurile scontate şi prin aceasta, fireşte, aduc „prejudicii” profesorului, deoarece aceşti elevi caută să pătrundă în esenţa lucrurilor şi să rămînă satisfăcuţi pe deplin de acţiunile întreprinse;
- copiii dotaţi şi/sau supradotaţi au nevoie stringentă de apreciere obiectivă la un anumit nivel (*inferior, mediu sau superior)* pentru a-şi cunoaşte starea reală, rezervele şi perspectivele;
- datorită capacităţilor deosebite de care dispun, ei sînt mai eficienţi decît covîrstnicii în activităţi independente, în studiul independent, ceea ce se manifestă, în special în legătură cu studiul surselor bibliografice suplimentare, în activităţile de creaţie;
- copiii, care aparţin categorii sânt apţi de a pătrunde în esenţa lucrurilor, ei sînt critici şi autocritici;
- la oricare fenomen, subiect al cunoaşterii ei vin cu o mulţime de întrebări la care insistă să obţină răspunsuri explicite şi argumentate;
- pentru ei prezintă interes acele ore de curs, care sînt modelate prin aplicarea metodelor problematizate, în timp ce colegii de clasă se mulţumesc cu însuşirea materiilor comunicate de-a gata de către profesor, apelînd, în mare parte la metodele reproductive de studiu;
- aceşti elevi sînt capabili de a studia în mod independent;
- spre deosebire de colegii săi, elevii dotaţi şi/sau supradotaţi cu o competenţă specială analizează, suprapun, generalizează, deduc, discriminează faptele studiate;
- majoritatea elevilor dotaţi şi/sau supradotaţi îşi înaintează scopuri majore, care sînt irealizabile pentru covîrstnicii săi.

De rînd cu particularităţile individuale caracteristice elevilor dotaţi/supradotaţi putem, de asemenea să evidenţiem următorii indicatori:

- interesul deosebit pentru activitatăţi ce necesită implicarea la maxim a capacităţilor intelectuale;
- competenţe supra vîrstei;
- tendinţa de a găsi independent răspunsul la oricare întrebare parvenită pe parcursul cunoaşterii;
- dorinţa de a descoperi, de a crea, de a inventa;
- manifestarea interesului pentru informaţii şi cunoştinţe din diferite domenii;
- manifestarea unei memorări şi unei imaginaţii excepţionale;
- preferinţa pentru acţiunile de inovare;

- capacitatea avansată de a expune propriile judecăți/gînduri;
- tendința de a participa activ la activități extracurriculare;
- interesul pentru studiul diverselor izvoare bibliografice (enciclopedii, dicționare etc.);
- interesul pentru cercetare;
- manifestarea unei simțiri destul de dezvoltate pentru adevăr;
- prezența simțului pentru umor, pentru hazliu;
- manifestarea unei responsabilități pronunțate pentru acțiunile întreprinse;
- manifestarea unei înalte productivități, tendinței de a anticipa conținuturile stipulate de programele şcolare.

Rezumînd cele expuse mai sus, vom remarca că elevii dotați/supradotați au nevoie nu numai de diagnosticul obiectiv şi precoce al capacităților individuale, ci şi de elaborarea şi aplicarea competentă a strategiilor pedagogice special orientate spre dezvoltarea continuă a capacităților individuale.

**3. Obiectivele educației muzicale complementare a copiilor**

- formarea şi susținerea la fiecare copil a imaginii bune de sine;
- identificarea adecvată a capacităților fiecărui copil, sferei/domeniului de manifestare a acestora (interpretarea instrumentală, interpretarea vocală, forme de creație muzicală);
- identificarea înclinațiilor elevilor (preferințelor elevilor pentru acel sau alt tip de activitate muzicală);
- crearea atmosferei comunicative favorabile pentru manifestarea oportună şi degajată a copiilor;
- stimularea capacităților creative ale elevilor;
- sprijinirea elevilor în atingerea performanțelor;
- dezvoltarea abilității de a relaționa productiv cu colegi şi profesori.

Totodată, este necesară delimitarea obiectivelor specifice domeniului muzical-artistic, care se constituie dintr-un bloc de cunoştințe, capacități şi atitudini, după cum urmează:

- cunoaşterea mijloacelor de expresie muzicală – elemente constitutive ale imaginii muzical-artistice;
- cunoaşterea sferelor principale de expresivitate muzicală (cîntecul, dansul, marşul) şi trăsăturilor lor specifice;

- cunoaşterea conținutului noțiunilor de sintaxă şi punctuație muzicală;
- cunoaşterea formelor muzicale şi a specificului acestora;
- cunoaşterea bazelor armoniei;
- cunoaşterea curentelor, stilurilor componistice;
- cunoaşterea specificului muzicii naționale şi universale;
- dezvoltarea capacităților de percepere adecvată şi profundă a muzicii;
- dezvoltarea capacităților de interpretare expresivă şi performantă instrumentală şi/sau vocală a muzicii;
- dezvoltarea generală a complexului dotării muzicale;
- dezvoltarea interesului stabil pentru domeniul muzical-artistic şi în special pentru tipul anumit de activitate, adecvat dotării fiecărui copil;
- cultivarea gustului artistic elevat;
- dezvoltarea competenței de apreciere valorică a creațiilor muzicale;
- cultivarea sensibilității artistice şi estetice.

## 4. Specificul activității cadrelor didactice în învățămînt muzical complementar

Activitatea specialistului în problema vizată ține de instruirea/educarea elevilor dotați/supradotați muzical în cadrul învăță-mîntului special muzical-artistic (şcoli de muzică/arte pentru copii). Specificul activității profesorului elevilor dotați şi supradotați constă în necesitatea depistării, sprijinirii şi stimulării elevilor înzestrați cu capacități superioare, în grupurile omogene, eterogene şi în formele individuale de lucru.

Deseori, în contextul vizat apare întrebarea: care trebuie să fie gradul dotării a însuşi profesorului de instrument muzical, de cor, de canto, de discipline teoretice, implicat în instruirea/educarea elevilor înzestrați cu un potențial aptitudinal ridicat? În legătură cu acest aspect optăm pentru poziția conform căreia un educator bun nu trebuie să aibă, în mod obligatoriu, un grad ridicat al dotării muzicale/al talentului pentru muzică (acesta constituie doar o însuşire dezirabilă), ci trebuie să ştie să identifice, să valorifice, să dezvolte înzestrarea discipolilor săi, să dispună de calitățile comportamentale care vor facilita atingerea obiectivelor educaționale. De asemenea, e necesar să precizăm că finalitățile specifice, care vor urma, sunt

generice pentru toate disciplinele promovate în cadrul instituțiilor de învățămînt complementar şi trebuie să caracterizeze fiecare profesor, ce educă, formează, dezvoltă, învață, elevii dotați artistic.
Analiza studiilor de referință în literatura de specialitate ne-a permis să formulăm *competențele şi însuşirile eficiente ale profesorului* pentru elevii dotați muzical, după cum urmează:

Sub aspectul ***competențelor profesionale*** profesorul elevilor dotați trebuie:

- să fie competent în domeniul artei muzicale;
- să fie facilitator al procesului instructiv-educativ; în acest context se impun următoarele funcții/competențe:

a) crearea şi menținerea în cadrul grupului de elevi a atmosferei comunicative pozitive;

b) utilizarea flexibilă a timpului şi programului de învățămînt atît în cadrul orelor de curs, cît şi în afara acestora, în dependență de necesitățile, interesele, aptitudinile speciale şi particularitățile psihologice generale ale elevilor.);

- să ştie să identifice adecvat aptitudinile elevilor;
- să ştie să colaboreze efectiv cu părinții elevilor dotați;
- să fie capabil a diagnostica şi a rezolva dificultățile de adaptare la procesul educațional al elevilor cu necesități muzicale speciale;
- să utilizeze creativ şi individualizat activitățile muzicale şi tehnologiile educaționale;
- să aibă abilități de proiectare a programelor individualizate de studiu, centrate pe necesitățile personale ale elevilor dotați muzical;
- să conştientizeze problemele speciale ale elevilor dotați muzical/talentați pentru muzică;
- să fie capabil să încurajeze elevii în dificultate şi să acorde adecvat recompense pentru succes.

Din punctul de vedere al ***însuşirilor personale*** profesorul ce activează în cadrul complementar de învățămînt trebuie:

- să se deosebească printr-o independență a gîndirii;
- să fie empatic (intuiție şi anticipare);
- să dispună de flexibilitate personală;
- să fie democratic, respectuos față de unicitatea fiecărui elev;
- să fie entuziast, să fie creativ, inovativ;
- să fie punctual, responsabil şi perseverent față de activitatea sa;

- să exerseze un comportament atent, amabil, politicos, sociabil.

***Atitudini dominante***:

- interese diversificate ce țin de domenii variate ale artei, culturii, ştiinței;
- deschidere față de tendințe, idei noi;
- atitudine interesată față de performanțele elevilor;
- opțiunea pentru învățămîntul dezvoltativ-formativ;
- opțiunea pentru instruire/educație diferențiată;
- necesitate internă de cunoaştere şi autoperfecționare continuă.

## 5. Concluzii

*Una din condiții obligatorii de eficientizare a educației artistice a copiilor o constituie parteneriatul educatorilor în procesul integrațional de dezvoltare muzicală a copiilor.* Instituțiile de învățămînt artistic (şcoli arte/de muzică pentru copii) se ocupă de formarea orientată a copiilor în domeniul concret: interpretare vocală, coregrafică, instrumentală, vocală). Este extrem de importantă pentru crearea condițiilor favorabile pentru dezvoltarea elevilor stabilirea dintre educatorii inițiați în acest proces a relațiilor de parteneriat: cadrele didactice în instituțiile de învățămînt complementar, părinții, cadrele didactice în instituțiile de învățămînt de cultură generală. Toți educatorii trebuie să fie informați despre capacitățile (potențialul) copilului  şi să aibă o viziune unică asupra modului de dezvoltare a acestuia.

## Bibliografie


1. Babii, V., *Teoria şi praxiologia eficienței educației muzical-artistice.* Chişinău, Editura, Elena V.I., Chişinău, 2010.
2. Bularga, T., *Innovaționnaia universitetskaia konțepția podgotovki ucitelea dlea vospitania muzîkalino-odarennîh detei.* Istoria sovremennosti. Muzîkalinoie obrazovanie na postsovetskom prostranstve, Materialî mejdunarodnogo simpoziuma, Kursk-Permi, 2014.
3. Educația muzicală. Curriculum şcolar/ E.Coroi, A.Borş, S.Croitoru, I.Gagim, Chişinău, Cartier, 2000.
4. Stănescu, M.-L., *Instruirea diferențiată a elevilor supradotați*, Iaşi, Polirom, 2002.
5. Jigău, M., Copiii supradotați, Bucureşti, S.A. Ştiință şi Tehnică, 1994.
6. Roşca, Al., Aptitudinile, Bucureşti, Editura Ştiințifică, 1972.

# THE PROCESSING OF CONTEMPORARY FINE ARTS EDUCATION POLICY. SOCIO-CULTURAL EVOLUTION

## PRELUCRAREA POLITICII EDUCAȚIONALE ÎN ARTELE PLASTICE CONTEMPORANE. EVOLUȚIA SOCIO-CULTURALĂ

**Theodora CHANDRINOU**[1]

**Abstract**

*The phenomenon of Arts mirrors the sociocultural presence; the ethical tends and needs through the aesthetic vocabulary. We probe the results of recent researches and contemporary pedagogical models practiced in elementary education and the mechanisms capable to influence the well-being of a society. The author high-points the interactive factors that process the sociocultural and economic development of Euroregion and cross border areas.*

**Keywords:** *fine arts education, communication, ethics, research, evolution*

## 1. Introduction

Contemporary socio-cultural structures reveal through its art perceptions its ethics. As defined, the increased human ethical crisis proclaims the necessity to solve some dilemmas. In response we lead on making an interconnection with the philosophical consideration in the personal life orientation. The personality evaluation appears to be an emergent need and we face the questions: which mechanisms could be used towards this address? Fine Arts procure a goog mean for this?

The aim of this paper is to unfold the abilities that the Arts provide the personality development, as they consist a communication tool.

We prove through the dialectic concatenation of thoughts structures an effective schedule targeting the socio-cultural evolution through Fine Arts education. Undoubtedly, it is a factor that correlates the society prosperity as a whole and it relays the socio-cultural and mental level of their citizens. Through the Fine Arts education, as a vehicle, are transferred not only Aesthetic values but furthermore, ethical virtues that detect on the social structure. Due to this option we present a sample of an educational project that was applied in a Greek Primary School in Athens, evaluated and awarded.

[1] Painter (B.A.), Art printmaker (B.A.), Postgraduate research in Art printmaking, Visual Arts Educator in Athens Schools, Greece, *arteducate@gmail.com*

In this present proposal we intended to give answers to the above questions and clarify the importance of Fine Arts Education and its crucial role when embedded in the Primary educational process. The targets have to be the development of a healthy social structure and frames to facilitate the creative expression and lead to evolution through ethical and aesthetic cultivation.

## 2. Socio-cultural art perceptions and ethics

***The rythm of spirit is revealed in the gestures of live things***

The symptoms of pathogenicity, in social and economic level, in our modern world societies, are increasing. Is not however the economic crisis the most serious problem. Researchers from sciences with human epicenter, converges in the admission that there is a *"crisis of values",* rooted on the ethical human deposition. Arts mirrors each socio-cultural reality and in our times, the underrated living level suffers from the objects empty of *"beauty and content"*. We explain that this option occurs privation of the basic elements, those which characterize an Art work, thesis that Coomaraswamy[2] developed in Harvard. He sets a topic for the entity of the Fine Arts creation according to the metaphysical interpretation of the Orthodox Philosophers, as they recognize the exaltation of the Artist to the *"over-conscious"* and *"hyper-personal level"* (Coomaraswamy, A., 1994, p.64). The creator thanks to the Art works can affect the general aesthetic perception and the ethical expression.

Beneficial results in the scientific community were presented from the Researcher and Artist PhD Prof. Rusu Marinela[3]. Those, certify that *"ethics and aesthetics"* consist a *"binomial vital part"* of expression. M. Rusu, defends the philosophical arguments of: moral beauty, cognitive and the merited response argument (Rusu, M., 2015). Refered widely in her research is the educative power of the Arts phenomenon.

[2] Essay presented in Harvard University on July 1937 and in Metropolitan Museum of Art in New York on April 1937. Coomaraswamy Ananda was an important Philosopher and through his investments he clarified the PhilosophiaPerenis.

[3] Rusu, 2015."The binomial Ethics and Aesthetics in artistic creation", in Ed. Rusu, M., *Etic şi estetic – contraste şi controverse,* volum colectiv – I, Ed. Ars Longa, Iaşi.

***Art philosophy***

The identification of the corporal needs, with the mental and socio-cultural options, result to be the measure point of the well-being of a society. The *"contemporary world's stain"* is localized in the privation from the human life and nature of their sacred character with the result: the restraining of the human horizon into a *"contra-spiritual"* approach (Lewis, C., S., 1976 and Sherrard, P., 2008). We follow the thought of the Philosopher Sherrard Philip, and agree that in present times the domain life perception is a whole consisting of: *"abstract, impersonal, unsacred and quantitative conceptions and values"* (Sherrard, P., 2008, p.61 -63). Such an option on life's ethic renders the person to maltreatment of its own self and the negative response expands on remodeling the environmental natural world. The sense of *"sacred cosmology of life"* in which the natural and the supernatural are joined in a whole, is being expressed in an all-embracing philosophical perception in his works, with the crucial point that the *"Holy Harmony"* is absent from the human ***gestures*** and ***images***.

There is an interconnection between the *"beautiful"*, the *"valuable"* and *"the human value of dignity",* also depicted in the ***Fine arts*** as unfolds Coomaraswamy Ananda in his essay (1994, p.53-74). The relationship with the goods as a materialistic point of life is a *"human enslavement"* and leads to the human personal and social *"substitution of goals"*. Meeting the Aristotle aspect we add that the vital choice of the *"Virtue"* in life, the self-awareness and concentration on the purpose of each action displays philosophy as life expression. Plato in *"Republic"*[4] for structuring the "Ideal Society", presented the philosophy and education as the means towards the eternal goal, *"the completed personality"*.

***2.1. Art and communication***

Art is a communication tool that undoubtedly provokes the improvement and personality shaping. Communication as an interactive relation *"becomes the matrix (semiosis) that is created through the fusion of the consciousness"* in the words of Professor Bogatu Eugenia (2015, p. 308-324) that extends the energetic function of communication.

The communication action is a social agreement that facilitates *"the society balance",* as Kastoras exemplifies that the *"cultural commu-*

[4] Plato, 2002.*The Republic*-Introduction-translation- notesby N.M. Skouteropoulos, ed. Polis, Athens.

*nication"* impacts and forms the social situations. The society structure can be strengthened as the messages and its symbols are decoded, from their members in a common way. The persons' perception for their society is relying*"on the way they understand its symbols"*and force them to build a special behavioral profile (Kastoras, S., 2002, p. 23-40).

Even though, the perception and recognition of a mesage, especially for intercultural relations, allow the duration and facilitate the metacommunication. Towards self-awereness it is pre-required "a continous process of communication, including self-communication", as notes Şoitu, Laurențiu, 2014.

Arts are means of communication. Communication is capable to shape ethics, and it is an institution of social – cultural expression, transmitting information, ideas, emotions, beliefs, positions with perennial character. This is the point of identification with Arts as they carry mechanisms for ethics and aesthetics cultivation. In this paper we are concentrated to the Fine Arts. As they embed and transfer messages using the aesthetic vocabulary, they give form and imprint the ideas and the perceptions of social – cultural being in the space and time.

***Symbols*** and ***codes*** with international and enduring power, nourish the civilizations.This communication act includes bidirectional relation; the creator with the public *the sourse, transmitter and receptors* create an interconnection relationship capable to influence their personalities and their characteristics: the quality of ethics and of needs. Finally, the course of all society towards the progress and prosperity is detected (Rusu, M., 2015, p. 98-112).

## 3. Culture and economic evolution

The economic development has double general options which are: the import-export of the sources in first place and the financial management, after. Dysfunctions in ***Europe*** as result of the increased migration and other special difficulties that each country may face, cause chained reactions.

Cultures, customs and ethics, religions and their behavioral expression, follow those migrated persons. We highly point out the importance on keeping the people's cultural differences, on both sides, the ones who come: to respect their new environment, and on the other side, the societies that receive new persons - to show respect and

compassion in treatment. Thus, a socio-cultural system reflects the values that its living units carry, in total.

The ***targets*** have to be the development of a healthy social structure and frames to facilitate the creative expression that could lead to economic evolution through ethical and aesthetic cultivation. The Fine Arts education offers a highway towards these goals *via* the non-verbal forms vocabulary. With a correct use, the symbols transfer *"a knowledge of the cosmological analogies"*, on the same way one generation transfers life knowledge and Art forms to another (Coomaraswamy, 1994., p.25). That presents to be a guide of communicating messages and codes, forming an identity.

The ***proposals*** cross the educational process as flourish relationships on a durable result, we suggest: *exchanging educative projects between European countries and cross border areas, *public events organized in collaboration with Institutions and educational foundation, *the persons's creative ideas to be presented on a digital platform, on internet. Each country could add and exchange proposals and communicate Art projects and ideas.

The persons by cultivating critical thinking, ask for deep knowledge, manipulate difficulties, and confront with personal, social skills, especially empathy and their emotional intelligence. Finally, by offering to the citizens the *communicating means* they become well accepted in the society and by altering the mental level through Art education we fulfill the above target.

## 4. Fine arts contemporary educational policy

For improving the life perception, of the persons that are part of a society, it is probed *"an integrated and interdisciplinary perspective"* to be gained through Aesthetic Education and it is pointed out in the essay of Cucoş Constantin (2014). In order to improve thereception and to become more clear *"the spiritual contexts"* need to be updated and focused on the*"interference of arts",* morein the contemporary times.

The theoretical base of the "Multiple Intelligence theory", as set by Howard Gardner (1983), and the theory of "Emotional intelligence" as researched from Goleman Daniel, gave clues that determined each modern aspect of many sciences that refer to the personality development with an anthropological orientation. The increase of *"the Emotional Intelligence ability is an important factor for creativity development",* states Docean

Marilena[5] (2013, p. 29-37). Life skills when cultivated prepare a healthy base helping persons to become capable to achieve economic development in their societies.

On a dynamic aspect Marinela Rusu in her research testifies the necessity of self – regulation and control of emotions. It is proclaimed as the capability that *"empowers people to conform behavior to long term goals, the rational ideas and guidelines"*. Adds on the psycho-cultural factors *"a cultural adjustment of the aesthetic emotions"*. The aesthetic perceptions different from one culture to another and it is crucial to take that under consideration. Working on a *"multicultural education"* model, especially in our European societies with the socio-cultural needs and inherent manifestation, is demanded *"cultural equality and cultural tolerance"*. (Rusu, M., 2015, p.255-263). L. F. Barret (2006, p. 30) is refering to the solution of *"the emotional paradox"* beginning from the *"biological substrate"*. A combination of *"core affect"* and *"conceptual knowledge"* about the term of emotions offer many psychological benefits.

Many educators accepted and embedded in their pedagogical process the above dimensions. According to recent researcher's clues the *"Emotional Education"* and *"Art Therapy"* experiences contribute in the prevention of maladaptive behaviors and form a lifestyle as they determine the spread of the negative models of imitation. We highlight the importance to target on the personal and social skills cultivation and the increase of empathy. We have examples of art interventions from Athens, Greece. Practiced in the school curricula under the supervision of Chandrinou Theodora. (Chandrinou, Th. 2013, p. 133-150). The pedagogical policy acquire the endurance of collaborations and creativity through experiential learning (Kolb, D., 1984, p. 41). We can achieve the above by embeding the Fine Arts lesson in the Primary School curricula. The ***results*** and ***benefits*** are numerous on the ***psychological aspects*** and further more on the ***behavioral***, ***affective*** and ***cognitive***. In Educational policy innovative interpretations are applied in European elementary education (*figures 1, 2 and 3),* under a frame of exchanging ideas materials and practises[6].

[5] As read on p. 36: "creatvitatea expresivă, productivă, inventivă, inovativă, emergentă".

[6] e-Ttwinning European educational project between Schools from Spain: Divina Pastora and San Jose, Madrid and from Greece: 11th Pr. Sch. Of Ilion, Athens. Founder from Greece: Theodora Chandrinou, founder from Spain: Esperanza Caro Perdigon, http://blogs.sch.gr/arteducate/2015/09/02/e-twinning-project-the-tree-of-life-2014-2015-results-presentations/

Presented actually, the above topics became thought tinder snd source of inspiration and creativity (Rusu, M., & Chandrinou, Th., 2013, p. 8-30).

***Figure 1.*** Group cooperative learning in the classroom



*Source:* Theodora Chandrinou, archieve – European project:'The tree of life"

### ***4.1. Cultural project in primary school – a sample of positive application***

Presented afterwards is a report on a Cultural Project as a sample of positive Fine Arts educational process to be applied in primary School, under the title: ***"Art unites us"***[7]. It took place in the academic year 2010-2011 in the 46th Public Primary School of Athens, Greece. Participated small groups of children from 8 to 12 years old, in total 25 students -15 boys and 10 girls, working in the afternoon School Curiculla, for 6 months (November to April). The children were come from Greece and also from Albania and this was a focal point in the way the whole project was designed and unfolded.

***Our main goals*** were not only the cultivation of Aesthetic values and cultural wide consciousness but further more the ethical formation. First priority was the health education to be incorporated in the practice. As personally designed the project it was my main response to be focused on: *the interdisciplinary perspective*, the development of *critical thinking*, and

[7] Deed number of the Teachers' School unit: 7;4/11/2010, cultural innovative educational project, 46 Pr. Sch. of Athens, Greece.

conclusively *creative and active citizens*, *harmonious characters*. Due to this purpose we had a fruitful cooperation with the class Teacher, the Teacher of Theatrical Education and we collabotated as well with the Teacher of Music.

According to the program of study of the *Greek Pedagogic Institute of Education Ministry,* each project should include innovative options, the synergy of Arts and the students' initiatives encouragement and group cooperative learning on first role. In the intervention base of our ***methodological procedure*** we combined many theories and innovative applications such as: Experiential approach (Kolb, Piaget, Chrisafidis), Personalized Education (Kroystalakis), Emotional education and Art Therapy (M. Rusu), Innovative Fine Arts techniques in Primary School (Chandrinou).

***On the themes developed*** we focused on *"Diversity", "Portraits and emotions", "Our Nature", "We are part of this world", "Printmaking techniques", The Art join us"* and many others.

***Evaluation*** proved that children who participated in this group cooperative experiential project were motivated, became much more cooperative as their personal and social skills were obvious improved. In their interpersonal relationships we received positive results, noting that their disagreeable and high intemperate or aggressive behaviors turned to a constituted comportment. The student's stress was eliminated and the children with cognitive difficulties had shown progress and especially we testify that their self esteem presented great improvement.

***Benefits*** were clear from the results as in the compilation of the process evaluation we used: * brief interview to be answered from the children, * questionnaire, evaluating the educational process stages from the Teachers and * evaluation table 1., measuring the main targets and skills achieved from each child individually, starting from 1 point minimum and level up to 10 points for those who reached the best results,* ***feedback,*** for speading the benefits we created archieve in digital form, presented in the School community and to the parents, also Fine Arts exhibitions with the childrens' creations in the school, presentations of Theatrical event. Finally, we attented participations in student competitions with paintingscreated in the project.

The project's innovative approach, the goals targeted, the curricula integration and process were presented on printed and digital form, to the

Greek Ministry of Education and the authority of *"Cultural education office"* for Primary Schools that ***evaluated and awarded our project***. The results and documented photos of the material that was created and also the evaluation outcomes presented in Athens, in a Conference for Teachers, educators and educational projects designers[8].

***Table 1.*** Personal evaluation of each child participated in the cultural project

| **Main targets** | **November** | **December** | **January** | **February** | **March** | **April** | **Total** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Cooperation** | < - > | < - > | < - > | < - > | < - > | < - > | 1 - 10 |
| **Social skills** | < - > | < - > | < - > | < - > | < - > | < - > | 1 - 10 |
| **Personal skills** | < - > | < - > | < - > | < - > | < - > | < - > | 1 - 10 |
| **Attentance** | < - > | < - > | < - > | < - > | < - > | < - > | 1 - 10 |
| **Cognitive** | < - > | < - > | < - > | < - > | < - > | < - > | 1 - 10 |
| **Metacognitive** | < - > | < - > | < - > | < - > | < - > | < - > | 1 - 10 |
| **Empathy** | < - > | < - > | < - > | < - > | < - > | < - > | 1 - 10 |
| **Aesthetic perc.** | < - > | < - > | < - > | < - > | < - > | < - > | 1 - 10 |
| **Teacher's notes** | | | | | | | |

*Source:* Archieve of Theodora Chandrinou

***Figure 2.*** Childrens' creation: primary school



*Source:* Archieve Theodora Chandrinou

***Figure 3.*** Education of teachers



*Source:* Archieve Theodora Chandrinou

***Figure 4.*** "Art unites us"



*Source:* Archieve Theodora Chandrinou

[8] Conference organized by the: Historical Archieve of the National Bank of Greece and Theodora Chandrinou co-organizer, on 22 of January 2014. Title: *"Cultivating life skills in the School from – from theory to the rendering of Good Practices",* presented to teachers and Educators.

## 5. Conclusions

The individual should be re-defined via the admission that *"the human destiny and the salvation of world are connectedunbreakable"* (Sherrard, 2008, p., 224).

On a base that Fine Arts consist humanizing living source towards socialization. We concluded the inter-connexion between the cultural aesthetic values with the ethical human improvement.

Fine Arts education was proved as a dynamic tool of the possibilities emergence towards the avenue of intervention for shaping personality.

We presented ways on how to detect and impact, via the mechanisms that affect the personality, on many sectors: cognitive, emotional, psycho-motoring also on the social and meta-cognitive.

To avoid *"a comprador character*" of the society profil[9] and to maintain it authentical. Those factors could lead to the evolution of Euroregion societies and cross border areas through educational policy, as we proposed and presented in our Fine Arts interventions, that were practiced in Primary School. In order to form and aquire *"the spiritual core of life"* from which *"Art as its expression will spring"* (Pikionis, 2000, p.55).

## References

1. Barrett, Lisa, Feldman, 2006. *Solving the emotion paradox: Categorization and the experience of Emotion,* In: *Personality and Social Psychology Review 2006, Vol. 10, No. 1, 20–46.*
2. Bogatu, Eugenia, 2015. *Modeling the other person by means of the pragamtic context of communication,* in Editor: Rusu, Marinela, *Etic şi estetic – modelare personală prin artă – Volum colectiv –II*, Publiser Ars Longa, Iaşi, Romania, p. 308-324.
3. Chandrinou, Theodora, 2013. *Innovative Art Interventions in Primary Education Providing emotional intelligence and life skills,* in Editor: Marinela Rusu, *Expressing and Self-Regulating Emotions,* Publisher Ars Longa, Iaşi. p. 133-150.
4. Chandrinou, Theodora, 2015. *Visual Arts Education – Its important role in shaping personality,* in Editor: Rusu, Marinela, *Etic şi esthetic –*

[9] Giannaras Christos, 1996. *Ellinotropos Policy*, Ikaros, Athens.

*modelate personal prinartă, Volumcolectiv –II,* Publisher Ars Longa, Iaşi, Romania, p. 161-177.
5. Chrisafidis, K., 1994. *Experiential - Communication Teaching, The Introduction of the method project in the School.* Publisher: Gutenberg, Athens (in Greek).
6. Coomaraswamy, K., Ananda, 1994. *Christian and Oriental Philosophy of Art,* in Greek ed. Pemptousia, Athens, p. 53-74,106-107.
7. Cucoş Constantin, 2014. *Educația estetică,* Ed. Editura Polirom, Iaşi, Romania, p.140 – 141.
8. Doncean Marilena, 2013. *Inteligenta Emotională – factor al dezvoltării creative,* in Editor: Rusu, Marinela, *Manifestarea şi auto-reglarea emoțiilor*, Publisher Ars Longa, Iaşi, Romania, p. 74-88.
9. Gardner, Howard, 1983.Frames of mind: The theory of multiple intelligences, Basic Books, New York.
10. Giannaras Christos, 1996. *Ellinotropos Policy*, Ikaros, Athens.
11. Goleman, Daniel, 1998. *Working With Emotional Intelligence*, NY. BantumBooks, New York.
12. Kastoras, S., 2002. *Cultural Communication,* Vol. A', EAP, 1990, Patras, Greece, p.23-65.

# PERFORMANCE MANAGEMENT AND THE MANAGER'S EDUCATION

## PERFORMANŢA MANAGERIALĂ ŞI EDUCAŢIA MANAGERULUI

**Gina Ionela BUTNARU**[1]

**Abstract**

*The process of human resources training gravitate around the force given by the education, which is also the vector determining the realisation of performance. It must equally take into account the ensemble of the other components conditioning the behavioural aspect, which are: the interests, the attitudes, the motivations, and the needs. The concept of performance is not easy to define, because it is an ambiguous and integrating concept. Performance means success, competitiveness, action, continuous effort, it is the optimisation of the present, and the protection of the future (Albu et al., 2003). Performance can be defined as a balanced ensemble of complementary parameters, sometimes contradictory, describing the results and the processes of reaching these results (Bourguignon, cited by Albu et al., 2003). Consequently, this work intends to analyse the role of education in the formation of the performing manager.*

**Keywords:** *education, formation, development, performing manager*
**JEL:** M19

## 1. Introducere

În condiţiile contemporane ale fundamentării activităţii umane pe principiul educaţiei continue, al transformării informaţiilor într-o resursă de bază a firmei şi - mai recent - a conturării organizaţiilor care învaţă şi a firmelor bazate pe cunoştinţe, formarea şi perfecţionarea managerului şi a echipei sale devin prioritare pentru fiecare organizaţie (Nicolescu, Verboncu, 1999).

Barbu (2010) este de părere că necesitatea unei abordări coerente şi sistemice a rolului pe care îl are educaţia şi formarea profesională a managerului performant, recomandă la nivelul Europei ameliorarea accesului la educaţie al tinerilor din toate grupurile sociale şi menţinerea unor standarde înalte pentru învăţământ, precum şi o deschidere internaţională a acestuia. În România, odată cu integrarea în Uniunea Europeană, se impun următoarele obiective strategice: creşterea calităţii şi

[1] Conf. univ. dr., Facultatea de Economie şi Administrarea Afacerilor, Universitatea „Al. I. Cuza", Iaşi, *gina.butnaru@uaic.ro*

eficacității sistemelor educaționale; facilitarea accesului tuturor cetățenilor la educație şi formare profesională; deschiderea sistemelor educaționale şi de formare profesională către societate, mediul social, economic şi cultural. Concret, prin aceste obiective strategice se doreşte obținerea unor rezultate care au ca scop creşterea performanței la nivelul fiecărui individ.

Prin strategia de la Lisabona, Uniunea Europeană, stabileşte criteriile social economice: economia competitivă, consolidarea democrației şi societatea cunoaşterii impun alături de cele patru instrumente cognitive care alcătuiesc tradițional alfabetizarea de bază, dobândirea unor noi competențe: alfabetizarea digitală şi informațională, cultura şi civilizația tehnologică, comunicarea în limbile moderne de largă circulație cum ar fi engleza şi franceza, ş.a., cultura şi conduita civică, cetățenia democratică, gândirea critică, capacitatea de adaptare la situații noi, lucru în echipă, interesul pentru dezvoltarea personală şi învățarea continuă (Ioniță, I., Iatagan, M., 2009, Gherman, 2010).

Aşadar, în cadrul Consiliului European de la Barcelona din 2002 s-a ratificat planul detaliat de lucru pentru implementarea obiectivelor sistemelor educaționale şi de formare profesională din Europa pentru perioada 2001-2010. La nivelul european au existat şi există multiple preocupări legate de asigurarea calității în educație şi formare profesională. Pentru fiecare stat membru calitatea în educație constituie o prioritate națională. Diversificare serviciilor de educație şi formare profesională din cadrul diferitelor sisteme naționale a determinat şi preocuparea pentru introducerea unui Cadru de Referință European al Calității. Scopul Uniunii Europene este clar. Fiecare din statele membre trebuie sa aibă constituit sau in curs de formare un sistem național de învățământ şi de formare care să fie transparent şi accesibil tuturor oamenilor, existând un acord general cu privire la măsurarea competențelor individuale prin raportare la criterii verificabile obiectiv. Astfel, rezultatele educației şi formării pot fi recunoscute şi transferate în cadrul Uniunii Europene (Barbu, 2010).

În prezent, putem aprecia că, învățământul trebuie să se integreze în noile tendințe şi să îşi adapteze ofertele pentru a veni în sprijinul noii generații, actualizându-şi permanent finalitățile şi resursele, astfel încât să răspundă noilor provocări şi, în acelaşi timp, să le ofere subiecților educației deprinderi şi instrumente de muncă eficiente.

## 2. Educaţia şi sistemul educativ în România

Educaţia este recunoscută prin Constituţie. În noua etapă a dezvoltării educaţiei se au în vedere următoarele obiective prioritare: creşterea calităţii actului educaţional, ca bază a realizării societăţii cunoaşterii în România; dezvoltarea intelectuală şi profesională din perspectiva învăţării permanente; asigurarea pregătirii resurselor umane prin învăţământul profesional şi tehnic prin pregătirea profesională continuă; dezvoltarea coeziunii sociale şi creşterea participării cetăţenilor la programele de dezvoltare educaţională, economică şi socială a comunităţilor sociale (Gherman, 2010).

Conform principiului educaţiei de bază pentru toţi, fiecare persoană, copil, tânăr, adult, trebuie să beneficieze de o instruire adecvată nevoilor sale fundamentale de învăţare şi se va realiza prin: verificarea stradală a formării competenţelor de bază, introducerea şi utilizarea metodelor moderne interactive în educaţie; revizuirea programelor şcolare pentru învăţământul obligatoriu şi universitar; continuarea programului de formare a competenţelor digitale; promovarea unor modele şi stiluri eficiente de a învăţa; asigurarea educaţiei pentru sănătate, mediu, cetăţenie democratică; dotarea minimă cu mijloacele informatice pentru toate unităţile şi instituţiile de învăţământ din România; acces la internet pentru fiecare unitate de învăţământ; pregătirea profesorilor pentru utilizarea calculatorului; elaborarea softurilor educaţionale; susţinerea prin subvenţii de la buget a cumpărării de computere personale a elevilor, studenţilor şi profesori; multiplicarea canalelor de comunicare şi a noii forme de socializare; dezvoltarea comunicării între şcoli şi universităţi on-line; dezvoltarea reţelei educaţionale RoEduNet; introducerea manualelor electronice în învăţământul preuniversitar şi în învăţământul superior; realizarea reţelei pilot pentru unităţi de învăţământ situate în zone defavorizate.

În ceea ce priveşte calitatea educaţiei, Planul Naţional de Cercetare, Dezvoltare şi Inovare 2007 – 2013, elaborat de Ministerul Educaţiei şi Cercetării, cuprinde 14 indicatori de performanţă. Aceştia sunt:

- Asistarea deciziilor pentru politicile de asigurare a calităţii educaţiei
- Managementul calităţii în educaţie
- Formarea iniţială şi continuă a resurselor umane din perspectiva calităţii educaţiei şi a stimulării potenţialului creativ
- Educaţia pentru cercetare

- Dezvoltarea aptitudinilor antreprenoriale
- Dezvoltarea aptitudinilor pentru viață în cadrul sistemului educațional
- Educația privind respectarea dreptului de proprietate intelectuală
- Educația civică
- Crearea şi corelarea cadrului național al calificărilor cu cel european
- Evaluarea organizațiilor furnizoare de educație continuă
- Managementul resursei umane în educație
- e-Learning şi calitatea educației
- Limbaje de modelare educațională
- Corelarea sistemului educațional cu cerințele pieței muncii

Investiția pe termen lung în *calitatea educației* este o prioritate cu repercusiuni certe asupra calității vieții, muncii şi relațiilor interumane.

Eficiența internă a învățământului este o prioritate importantă pentru operatorii din sistemul educațional. Contribuția ofertei educaționale la *dezvoltarea durabilă* a comunităților, în condițiile asigurării coeziunii sociale şi economice, trebuie să fie permanent în atenția factorilor de decizie la nivelul Guvernului (Gherman, 2010).

Noul context economic şi social, coroborat cu integrarea europeană a României, presupune informații şi performanțe superioare în toate domeniile de activitate. Reforma în domeniul formării inițiale şi continue va conduce la profesionalizarea carierei în România, redimensionarea raportului dintre componența teoretică şi cea practică a curriculumului de pregătire şi formare a cadrelor, dezvoltarea unei piețe educaționale a programelor de formare continuă, consolidarea relațiilor între învățământul superior şi cel preuniversitar în formarea inițială; asigurarea progresului în carieră pe criterii de competență profesională şi nu pe criterii de altă natură; stimularea instituțiilor de învățământ superior în vederea dezvoltării unor programe de formare inițială şi continuă a managerilor prin studii postuniversitare, mastere, doctorate.

O dimensiune fundamentală a educației este necesitatea consolidării unui set de valori stabile. Susținerea educației pentru sănătate, educație civică, educație cultural-artistice şi ştiințifice, educație ecologică, educație prin sport, educație rutieră este necesară.

Memorandumul asupra învățării permanente, lansat de Comisia Europeană şi supus dezbaterilor specialiştilor din România, transmite ca un prim mesaj asigurarea de noi competențe de bază pentru toți. Obiectivul de bază al acestui mesaj vizează garantarea accesului universal şi continuu la învățare pentru a se forma şi reânoi competențele necesare pentru o participare susținută la *dezvoltarea societății cunoaşterii.*

Cele trei caracteristici fundamentale ale sistemului educațional sunt: *calitate, echitate şi eficiență,* aflate în centrul politicilor educaționale sunt corelate în mod direct cu starea materială a instituțiilor de învățământ şcolare şi universitare.

Educația şi cercetarea ştiințifică sunt factori importanți de creştere economică în toate țările, indiferent de nivelul de dezvoltare tehnologică. Capitalul uman condiționează capacitatea de inovare a unei țări, iar inovațiile şi adaptările tehnologice sunt elemente ale creşterii economice pe termen lung.

Sistemul de învățământ din România trebuie îndreptat spre formarea de inovatori. Fără disponibilitate-flexibilitate de a acționa pentru o transformare în bine, fără asumarea unor riscuri, rămânem în practicile tradiționale care nu mai sunt suficiente şi ne condamnă la subdezvoltare.

Dospinescu, et.al. (2011) sunt de părere că o deficiență a sistemului tradițional de educare se reflectă în simplul fapt că mulți participanți pot judeca şi reproduce un text memorat, dar în acelaşi timp, nu înțeleg subiectul acestuia într-un mod care să le fie folositor pentru rezolvarea unei probleme reale. Există şi alte reproşuri care i se aduc modului de educare tradițional (Jinga, 2003 citat de Dospinescu): limitare spațiala; centrare pe profesor (vorbitor); expunere pe durată limitată, diferită la fiecare prezentare; comunicare post-expunere precară; materialele de studiu sunt disponibile pentru grupuri restrânse de studenți; impact static al conținutului (domeniului) de studiu asupra audientei; nu sunt permise stiluri personalizate de învățare / învățarea în etape (gradual); gestionarea greoaie a programelor analitice de către participanți; dificultatea implicării acestora în dialoguri active; evaluare statică, nepersonalizată; dificultatea de a agrega rezultatele şi de a le gestiona rapid şi eficient; persoanele cu nevoi speciale/dezabilități nu au întotdeauna acces la materialele de studiu; costuri logistice ridicate (editare/tipărire materiale de studiu, administrare spațiu, deplasări, etc.).

Producerea cunoaşterii, transmiterea printr-o comunicare eficientă, prin educarea şi formarea continuă, diseminarea informaţiilor, utilizarea inovaţiei, asigurarea dimensiunii culturale, reprezintă elementele care definesc unicitatea unei instituţii de învăţământ.

La Conferinţa Miniştrilor Educaţiei, care s-a desgăşurat la Berlin în septembrie 2003, s-a recunoscut rolul fundamental jucat de universităţi în dezvoltarea Spaţiului European al Învăţământului Superior. S-au stabilit următoarele *priorităţi:* dezvoltarea învăţământului la nivel european, naţional, instituţional; structurarea studiilor, recunoaşterea studiilor; transformarea învăţării permanente în realitate; asumarea responsabilităţilor sociale derivate din autonomia instituţiei în cauză; deschidere spre comunicare şi participarea la elaborarea şi stabilirea strategiilor şi politicilor de dezvoltare regională, naţională şi europeană (Enăchescu Eleonora, Plan managerial, citat de Gherman, 2010)

Randamentul cercetăii româneşti depinde de capacitatea sa de a pune la un loc laboratoarele cu structuri economice şi de cercetare specializate, participarea la unele programe de cercetare, integrare şi participare la Spaţiul European al Cercetării Ştiinţifice. În activitatea managerială, instituţiile de învăţământ trebuie să promoveze realismul şi dinamismul acţiunilor, creativitate şi flexibilitate, coerenţa măsurilor stabilite, calitatea activităţilor de formare educaţională şi culturală, încurajarea cercetării ştiinţifice şi publicistică, calitatea serviciilor oferite consumatorilor, transparenţă în stabilirea obiectivelor strategice, deschidere în dialogul cu societatea.

## 3. Metode utilizate în formarea şi educarea managerului

Munca managerului presupune cunoştinţe multiple teoretice şi deprinderi practice. Acestea permit managerului să înţeleagă bazele teoretice ale activităţii manageriale, să-şi creeze un fond de documentaţie de specialitate, să-şi contureze limitele de performanţă, conduita şi criteriile etice. Activitatea managerului presupune o vocaţie în vederea căreia trebuie acumulate cunoştinţe, sunt necesare aptitudini şi atitudini ce urmează a fi folosite pentru a organiza, conduce, îndruma activitatea salariaţilor organizaţiei. Această muncă are particularităţi distincte, care pot fi însuşite, formate, urmărite şi analizate (Ceauşu, 1998, citat de Tohătan).

Calitatea formării şi educării managerului organizaţiei depinde într-o proporţie apreciabilă de arsenalul pedagogic utilizat. În funcţie de conţinutul

lor, de calitățile pe care le solicită cu precădere participanților la procesul de învățământ, metodele didactice se divid în două categorii principale:

- clasice;
- moderne sau active.

*Metodele didactice clasice.* Mai frecvent utilizate sunt prelegerile sau expunerile şi seminariile. Caracteristic lor este concentrarea asupra prezentării de cunoştințe şi asupra însuşirii acestora. Deci, se are în vedere, în principal, doar componenta cunoştințe a potențialului uman, ignorând în bună măsură componentele aptitudini, deprinderile şi comportamentele care, de fapt,

condiționează decisiv eficacitatea muncii în cadrul societăților comerciale şi regiilor de stat.

*Metodele didactice moderne* sau active se axează asupra formării şi dezvoltării de aptitudini, deprinderi şi comportamente solicitând cu prioritate capacitatea de analiză, puterea de sinteză, abilitatea de a stabili obiective şi a concepe realizarea lor, formarea de stereotipuri dinamice în legătură cu utilizarea unor metode, dezvoltarea capacității de a operaționaliza sarcini, metode etc. Între metodele active semnalăm cazul, simularea managerială, metoda incidenței, bateriile de teste ş.a. (Nicolescu, Verboncu, 2006)

*Perfecționarea, formarea, educarea şi instruirea managerilor în spiritul performanței* se realizează prin institute (centre) de management pragmatice orientate pe creşterea rapidă a valorii binomului ***competență = performanță***.

*Educația permanentă* (Tohătan, 2012) constituie o variantă eficace utilizată în statele dezvoltate:

- etapa I. (postuniversitară) în vederea creşterii/lărgirii competenței şi ariei de activitate şi responsabilitate; în momente cheie ale carierei conducătorilor/consultanților/specialiştilor în management. Se remarcă includerea nevoilor de perfecționare/instruire ale unei organizații în speță.
- etapa a II-a a educației permanente constă în actualizarea şi completarea cunoştințelor de management pentru managerii în funcție pe măsura avansării ierarhice şi pentru consultanții speciailişti în management care exercită această profesie. Această etapă este orientată către creşterea performanței în organizații, dezvoltarea capacității (competenței) de anasamblu a conducătorului şi planificarea carierei sale.

*Action learning* este o metodă de dezvoltare pentru manageri. Aceştia practică activităţi tot mai complexe, a ceea ce pentru executanţi reprezintă dezvoltarea aptitudinilor pentru o tehnică sau muncă anume. Se utilizează în management împreună cu conceptul larg de perfecţionare/instruire managerilor ca noţiuni integrate ce se completează între ele.

*Pregătirea continuă a managerilor presupune:* formarea şi perfecţionarea managerilor în domeniul managementului modern, specific economiei de piaţă; informarea permanentă a managerilor executivi cu noutăţi şi soluţii performante în domeniul managementului, atât pe plan intern, cât şi internaţional; formarea şi perfecţionarea specialiştilor pe domenii ale managementului: marketing, finanţe, informatică pentru management, managementul resurselor umane şi psihologia conducerii, strategii de dezvoltare, managementul cercetării ş.a.; promovarea acţiunilor complexe de consultanţă strategică şi de proces în domeniul managementului; diversificarea treptată a sistemului de pregătire continuă a managerilor şi specialiştilor în domeniul managementului, în funcţie de necesităţile specifice şi de evoluţia lor în carieră (Nicolescu, 2001).

Redăm în tabelul 1 Statistica populaţiei pentru forma de învăţământ superior din România, pe categorii de vârstă şi gen. Scopul este acela de a analiza evoluţia cu privire la educaţia populaţiei.

***Tabelul 1.*** Statistica populaţiei pentru forma de învăţământ superior din România, pe categorii de vârstă şi gen

| Vârstă şcolară | Gen | Ani | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
| 19 ani | Masculin | 50602 | 53743 | 45984 | 40547 |
| - | Feminin | 76719 | 72957 | 62353 | 53572 |
| 20 ani | Masculin | 51459 | 52934 | 50587 | 46023 |
| - | Feminin | 71709 | 73942 | 66714 | 62000 |
| 21 ani | Masculin | 48710 | 48913 | 47919 | 46212 |
| - | Feminin | 65614 | 61330 | 61229 | 60341 |
| 22 ani | Masculin | 45642 | 39432 | 35157 | 37841 |
| - | Feminin | 61706 | 43757 | 38182 | 41927 |
| 23 ani | Masculin | 35694 | 30504 | 25541 | 22926 |
| - | Feminin | 37990 | 32026 | 27203 | 23814 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 24 ani | Masculin | 25878 | 23108 | 19372 | 17577 |
| - | Feminin | 26626 | 23709 | 20927 | 17836 |
| 25 ani | Masculin | 19793 | 16804 | 14207 | 12779 |
| - | Feminin | 18707 | 18290 | 16623 | 12693 |
| 26 ani | Masculin | 13600 | 13851 | 12139 | 9243 |
| - | Feminin | 15744 | 15988 | 13500 | 10125 |
| 27 ani | Masculin | 12579 | 12409 | 11275 | 8156 |
| - | Feminin | 12437 | 13336 | 11870 | 8479 |

*Sursa:* Institutul Național de Statistică

Aşadar, putem observa că indiferent de categoria de vârstă sau gen, în anul 2010 comparativ cu anii 2007, 2008 şi 2009, numărul populației care doreşte să urmeze cursuri de formare în cadrul învățământului superior, înregistrează o scădere accentuată. Cauza o reprezintă probabil lipsa resurselor financiare sau descurajarea populației pe fondul lipsei locurilor de muncă. Altfel spus, în România nu există piață care să absoarbă tinerii absolvenți.

*Învățarea continua a managerului bazată pe internet*, devin mai accesibile unei audiențe globale. Mai mult decât vreodată, cunoaşterea şi învățarea „sunt o oportunitate" pentru creşterea performanței viitorul manager. În prezent, implementarea tehnologiilor educaționale bazate pe Internet, generic numite *e-learning*, constituie o componentă principală atât în pregătirea salariaților la nivelul unei organizații, cât şi în perfecționarea continuă a managerilor.

Într-o abordare generală, e-learning-ul este definit ca fiind un vast set de aplicații şi procese ce includ învățarea bazată pe web, învățarea asistată de calculator, clase virtuale şi digitale (Faherty, 2002).

Specialiştii în domeniu (Rossett, 2002) vorbesc despre 5 funcții ale e-learning-ului: *învățarea* - care implică schimbarea modului de gândire, astfel încât să ne amintim cât mai multe informații pe care le-am învățat şi să le folosim la nevoie, în mod practic, pentru rezolvarea unor probleme; *suportul informației şi antrenarea* - acest aspect se concentrează pe resursele externe pe care managerul, şi nu numai, le caută când are nevoie; *managementul cunoaşterii* - acest aspect vizează efortul de a colecta documente, aplicații, lecții, oferite într-un mod care să faciliteze larga lor distribuție şi utilizare. Managementul cunoaşterii este necesar pentru a maximiza acele aspecte „inteligente" care există între persoane şi

organizații; *interacțiunea şi colaborarea* - chiar dacă interacțiunea în sala de curs poate fi uşor rememorată datorită momentelor interactive, tehnologia poate fi utilizată, în acelaşi scop, pentru a angaja discuții şi interacțiuni virtuale. Acestea permit dezvoltarea şi antrenarea unu la unu, comunitățile on-line, discuțiile de dinainte şi de după lecții; *ghidare şi urmărire* - în virtutea acestei funcții, managerii se pot privi în lumina standardelor, îşi pot testa abilitățile organizatorice raportate la trend şi la prioritățile imediate. Profesorii sau managerii pot observa mai bine abilitățile lor sau a angajaților şi modul în care aceştia implementează cunoştințele în diferite proiecte.

Avantajele utilizării sistemului virtual se concretizează în unele aspecte foarte importante care îl fac atrăgător şi uşor de acceptat. Printre acestea menționăm (Rossett, 2002):

- centrare pe participant;
- acces în timp-real la cunoştințe, de oriunde şi oricând;
- nu sunt necesare cheltuieli de deplasare, nici întreruperea activității profesionale;
- participanții colaborează şi învață (să lucreze) împreună;
- materialul este personalizat cunoştințelor şi experienței anterioare a participantului;
- posibilitatea instruirii continue;
- multe sisteme integrate de învățare au facilități de înregistrare, plata online, monitorizarea progresului participanților, testare automată;
- posibilitatea utilizării unor surse suplimentare de informații în timpul evaluării în acest sistem;
- economisirea timpului cu deplasarea la instituția de învățământ, prin accesarea rapidă a informației dorite din orice zonă a globului , şi creşterea timpului liber al participantului la actul învățării;
- posibilitatea de a vedea reluări ale aspectelor neînțelese;
- posibilitatea utilizării unui orar de studiu flexibil.

Luând în considerare funcțiile învățării, interacțiunii şi colaborării, pentru a observa care sunt curentele de opinii cu privire la utilizarea şi aplicarea eficientă a acestora online, putem aprecia că p*rovocarea adresată managerilor este de a învăța să integreze noile tehnologii ale informației în cursuri, astfel încât să aibă sens şi rezonanță educațională. Majoritatea profesorilor* (Giddens, 2006 citat de Dospinescu, et.al. 2011), *consideră*

*informațiile transmise pe computer ca fiind suplinitoare celor de bază transmise prin lecții tradiționale.*

**4. Performanța managerială şi managementul performanței**

În vederea profesorilor Bărbulescu şi Bâgu (2001) performanța este "*un anumit nivel al celor mai bune rezultate obținute de aceasta*". Aceştia consideră că, prin măsurarea corelativă a performanțelor sunt invocate concepte de competitivitate şi avantaj concurențial. Putem să adăugăm că, inevitabil, noțiunea de performanță (economică, managerială) aduce în prim plan eficiența şi eficacitatea, iar indicatorii de exprimare capăta o diversitate deosebită. Obținerea de performanțe la nivel de firmă presupune, direct sau indirect, reevaluarea conceptelor de competitivitate, avantaj concurențial, eficiență şi eficacitate (Verboncu, 2005)

Performanțele manageriale sunt cele, prin care se poate obtine un management performant, exercitat de manageri profesionişti, care sunt capabili de performanțe manageriale, generatoare de performanțe economico-financiare şi sociale (Verboncu, 2005).

Armstrong şi Baron (2005) definesc managementul performanței ca fiind un proces care contribuie la gestionarea eficientă a indivizilor şi echipelor pentru a atinge niveluri înalte de performanță în cadrul unei organizații. Cu alte cuvinte managementul performanței ar trebui să fie: strategic si integrat. În opinia acestor autori managementul performanței este văzut şi ca un instrument de verificare a eficienței managerilor prin modul în care aceştia transmit subordonaților informații precum:

- angajații ştiu şi înțeleg ce aşteaptă firma de la ei;
- au abilitățile şi capacitatea de a atinge aşteptările;
- firma îi susține în a-şi dezvolta capacitățile necesare pentru atingerea obiectivelor acesteia şi le oferă feedback asupra performanței lor.

De asemenea, Armstrong (2009) , considera ca managementul performanței este privit ca un proces sistematic de îmbunătățire a performanței organizaționale prin dezvoltarea performanței la nivel individual şi de echipă.

Performanța devine, în perioada actuală, un termen de referință pentru manageri şi executanți, o organizație performantă satisface cantitativ şi calitativ un anumit segment al nevoilor sociale şi obține avantaj competitiv pe piața pe care acționează. "*Obținerea de valoare pentru client*"

şi "*obținerea de valoare pentru acționar*" sunt două demersuri orientate spre excelență operațională (Coates, 1997).

Obținerea de performanțe manageriale la nivel de firmă este condiționată de competența managerilor şi executanțiilor, de contextul cultural în care aceştia acționează şi de influențele contextuale exercitate de mediul ambiental, național şi internațional.

## 5. Concluzii

Educația şi formarea indivizilor în vederea exercitării funcției manageriale reprezintă o activitate profesională practică, pentru care sunt necesare cunoştințe şi abilități specifice, tehnice şi relaționale. În raport cu alte profesii, funcția managerială are două caracteristici: se exercită şi asupra altor persoane, deci nu este o profesie solitară; se învață atât în şcoală, cât mai ales în practica profesională.

Formarea managerului este esențială pentru dezvoltarea organizației. Este calea spre performața organizației. Pe măsură ce managerii muncesc spre a deveni eficienți, ei ridică nivelul de performanță al întregii organizații.

În condițiile actuale, organizația depinde pentru funcționarea şi supraviețuirea ei, de eficiența, performanța şi rezultatele managerului, care pot fi obținute numai cu un anumit nivel de cunoaştere.

Aşadar, obținerea şi stăpânirea unui anumit nivel de cunoaştere se realizează numai prin acumulare de informații, prin studiu, prin învățare şi prin acumulare de experiență practică.

## Bibliografie


1. Armstrong M., Baron, A., (2005) *Managing performance: performance management in action,* Editura CIPD, London (cited by Occupational Psychology Services, OPS Limited, Townsend Chambers, Amherst Hill, Sevenoaks, Kent TN13 2EL)
2. Armstrong, M., (2009) *Armstrong's handbook of performance management. An evidence-based guide to delivering high performance*, Editura Kogan Page, London and Philadelphia
3. Barbu, L., (2010), *Managementul calității în învățământ*, Editura Sfântul Ierarh Nicolae , http://bibliotecascolara.ro/Liliana_Barbu/Managementul_calitatii_Barbu_Liliana.pdf, accesat la data de 19 aprilie 2012

4. Brăilean, Tiberiu, (2001) *Noua Economie, Sfârşitul Certitudinilor*, Editura Institutului European, Iaşi
5. Bărbulescu, C., Bâgu, C., (2001) *Managementul producției, vol. II – Politici Manageriale de producție*, Editura Tribuna Economică, Bucureşti
6. Coates, Ch., (1997) *Managerul total*, Editura Teora, Bucureşti
7. Dospinescu, N., Tătăruşanu, M., Butnaru, G., I., Berechet, L., (2011) *Percepția studenților din domeniul economic privind noile metode de învățare în societatea cunoaşterii,* http://www.amfiteatrueconomic.ro/RevistaDetalii_RO.aspx?Cod=43 accesat la data de 19 aprilie 2012
8. Faherty, R., (2002) *Corporate E-learning.* [online] Disponibil la: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.139.356 accesat la data de 19 aprilie 2012
9. Gherman Matei Corina, (2010) *Opinii economice*, Editura Tehnopress, Iaşi
10. Huțu, Carmen, Aida, (2003) *Cultură, Schimbare, Competiție,* Editura Economică, Bucureşti
11. Ioniță, I., Iatagan, M., (2009) The Ninth International Conference Investments and Economic Recovery, May 22 – 23, 2009
12. Jinga, I., (2003) Universitatea, între real şi virtual. În: ASE (Academia de Studii Economice), *Conferința Națională "Universitatea Virtuală în România".* Bucureşti, România, 6-7 noiembrie 2003. Bucureşti: ASE
13. Moldovan, Maria, Ioan Franc, (1997) *Marketing şi Cultură,* Editura Expert, Bucureşti.
14. Nicolescu, O., Verboncu, I., (1999) *Management*, Editura Economică, Bucureşti
15. Nicolescu, O., Verboncu, I., (2006) *Fundamentele managementului organizației*, Editura Tribuna Economică
16. Niculescu, M., R., (2001) *Educația managerială*, Editura ISO, Baia Mare
17. Oprea, Dumitru, Vasile, Işan, (2006) *Construcția instituțională a învățământului superior din România*, 17-19 noiembrie, Lucrările Conferinței – Efecte economice-sociale ale Aderării României la Uniunea Europeană, Univesrsitatea Alexandru Ioan Cuza, Editura Sedcom Libris, Iaşi, România.

18. Rossett, A., (2002) *The ASTD e-learning handbook: best practices, strategies and case studies for emerging field.* New York: McGraw-Hill
19. Sălăvăstru, Dorina, (2004) *Psihologia Educației,* Editura Polirom, Iaşi
20. Sasu, Constantin, Andrieş, Radu, (2002) *Comunicarea integrată de marketing,* Editura Gheorghieni, Gheorghieni
21. Tohătan,A., *Pregătirea şi perfecționarea în domeniul managementului, suport al asigurării competenței şi performanței manageriale* http://www.oeconomica.uab.ro/upload/lucrari/820063/22.pdf accesat la data de 19 aprilie 2012
22. Verboncu, I., (2005) *Management şi performanțe*, Editura Universitară Bucureşti

# THE EVOLUTION OF THE CONCEPT OF TEACHING MUSICAL KNOWLEDGE IN "SIRET-PRUT-NISTRU" EUROREGION. PEDAGOGICAL APPROACHES

## EVOLUȚIA CONCEPTULUI DE PREDARE A CUNOŞTINȚELOR MUZICALE ÎN EUROREGIUNEA „SIRET-PRUT-NISTRU". ABORDĂRI PEDAGOGICE

**Viorica CRIŞCIUC**[1]

**Abstract**

*The arts' pedagogy, through the contributions of Dm.Kabalevki, E.Abdulin, Iu.Aliev, O.Apraxina, L.Goriunova, N.Grodzenskaia, N.Vetlughina, V.Şaşkaia, L.Şcolear, V.Vasile, I.Gagim, etc. formulates insistently and consistently its own system of classification of musical knowledge and of the methodology of their teaching/formation as an integral part of musical competence. The authors elaborate a new pedagogical concept of musical knowledge classification. The system includes the musical ABC and the musical initiation, which should not be identified with the musical reading and the writing and the study of the musical notes, but to provide musical knowledge acquisition that determines the perception of music as a living art.*

**Keywords:** *arts' pedagogy, musical knowledge, musical ABC, musical initiation*

### 1. Actualitatea şi importanța cercetării

Actualitatea şi importanța cercetării realizate decurge din caracteristicile specifice ale domeniului educației muzicale, în abordare teoretică şi praxiologică.

Reforma învățământului muzical din R. Moldova a declanşat un larg proces de reconceptualizare a educației muzicale, de construcție şi dezvoltare curriculară, reevaluare şi restructurare a conținuturilor sale, de *reconsiderare şi adaptare la principiile artei-receptării-creației a* ***metodologiei*** *de predare-învățare-evaluare*.

*Teoretic*, cea mai importantă premisă a actualității cercetării noastre este constituirea în anii '80 ai secolului trecut, în spațiul educațional sovietic, din care făcea parte şi actualul spațiu educațional al R. Moldova, a teoriei educației artistic-estetice A.I.Burov, E.V.Kveatkovski, A.M.Levidov, B.T.Lihaciov [1], care fundamentează complementarea didacticii clasice,

[1] Lect. univ. dr., Universitatea de Stat „Alecu Russo", Bălți, Republica Moldova, *vioricacrisciuc@gmail.com*

concepută în totalitate pe principiile cunoaşterii ştiinţifice şi empirice, cu principii ale cunoaşterii artistic-estetice.

Pe plan universal, regional şi naţional, acest concept este promovat, respectiv, de: A. Bergson, M. , D. Jonassen şi M. Tassmer, B. Teplov, W. Tatarkiewicz, G. Văideanu, W. Weawer şi G. Price, L.S. Vîgotski, E.B. Abdulin, A. Apraxina, B. Asafiev, L. Bezborodova şi I. Aliev, N.A. Vetlugina, L.G. Dmitrieva şi N.M. Cernoivanenko, D. Kabalevski, V.V. Meduşevski, E. Nazaikinski, L. V. Şkolear [1, 2, 3, 4, 5, 6].

## 2. Coordonata general-didactică

Conform didacticii moderne, procesul de învăţământ se constituie din trei activităţi de bază: *predarea, învăţarea* şi *evaluarea*.

Secolul XX ne oferă caracteristicile principale ale didacticii în formă de concepte.

*Conceptul formativ*, al pedagogiei active, în didactică s-a anunţat cu mult mai înainte şi în spaţiul educaţional românesc, dar la sf. sec. XX acesta era deja bine stabilit. Astfel, la 1988, I. Bontaş afirmă că „elevul nu va fi doar un receptor în actul de comunicare al profesorului, ci va fi cel care află singur adevărul, folosind analiza, sinteza, comparaţia, abstractizarea, generalizarea şi aplicarea cunoştinţelor" [4].

La rândul său, conceptul general al învăţământului formativ se constituie din variate concepte particulare, care îl reprezintă în aspectele sale definitorii.

***Cunoştinţele***. Lat. *cognoscere* – informaţie. Cunoştinţele reprezintă componenta cognitivă a instruirii şi învăţării, exprimată prin informaţii sub formă de noţiuni, concepte, idei, teze, legi, principii, teorii, ipoteze.

DEX-ul defineşte primele două sensuri ale cuvântului drept totalitate a noţiunilor, ideilor, informaţiilor pe care *le are cineva* într-un domeniu oarecare. Contrar definiţiei din dicţionar, limba română, şi nu numai, a osificat expresia *a preda cunoştinţe*. Dar cunoştinţele nu se identifică cu informaţia; ele sunt informaţii achiziţionate, valori ale persoanei, acest aspect definitoriu al cunoştinţelor fiind evidenţiat chiar şi de autori ai didacticii clasice, precum I.C.Stanciu, Iu.C.Babanski, V.V.Kraevski, N.Naumov [1, 2, 3] ş.a.

Potrivit lui I. Bontaş, S. Cristea, C. Cucoş, I. Grigoraş ş.a., cunoştinţele sunt proiectate în contextul *predării*, realizarea căreia angajează trei operaţii complementare:

a) *de definire*, care asigură introducerea cunoştinţelor noi în actul predării, cu concretizarea acestora prin descrierea unor episoade, semne, simboluri;

b) *de expunere* a cunoştinţelor, prin aserţiunea cunoştinţelor definite, compararea şi clasificarea acestora prin demonstraţii, compuneri, care angajează şi opiniile celor educaţi;

c) *de explicare*, care asigură susţinerea actului didactic prin ordonarea procedurală, teleologică a cunoştinţelor transmise la nivel de comunicare pedagogică.

O viziune de ultimă oră asupra cunoştinţelor, aferentă conceptului *învăţământ formativ* şi principiilor creaţiei-receptării artistice, avansează Vl.Pâslaru [9], conform căreia, chiar şi în cunoaşterea ştiinţifică cunoştinţele sunt mult diferite de informaţii (noţiuni, concepte, idei, teze, legi, principii, teorii, ipoteze), fiind marcate de personalitatea subiectului cunoscător, cu atât mai mult sunt acestea personalizate în cunoaşterea artistic-estetică, în care adevărul (scopul oricărei cunoaşteri) nu se află în universul exterior subiectului cunoaşterii, ci, precum afirmă şi M. Heidegger [10], este re-creat, produs de către însuşi receptorul operei de artă, deci este un adevăr din zona universului intim al subiectului educat.

***Predare de cunoştinţe***. *Didactica traditională* defineşte predarea în baza cunoaşterii empirice, potrivit căreia puntea de contact între subiectul (educator) şi obiectul educaţiei (elev) o realizeaza actul simplu de transmitere-recepţionare a informaţiei, numită de obicei cu termenul *cunostinţe*. Învăţarea, ca formă principală a activităţii elevului, se centrează pe un model. Ucenicia, de ex., (*apprenticeship*) se reducea la observarea/contemplarea de către ucenic a activităţii meşterului/mentorului şi încercarea de a executa aceleaşi operaţii în mod independent [4].

*Didactica moderna* se întemeiază pe fundamente psiho-pedagogice noi. *A preda* nu este sinonim cu *a spune*, eventual *a dicta,* şi a cere reproducerea verbală la lecţia viitoare de către elevi a informaţiei asimilate. Predarea este definita în strânsă relaţie cu obiectivele educaţionale, a preda (în sens didactic) înseamnă *a organiza si a dirija experienţe de învăţare şcolară*. Managementul experienţelor de învăţare şcolară include o suita de operaţii concrete, precum: prezentarea faptelor, exemplelor, modelelor, exponatelor; antrenarea elevilor în activităţi de explorare şi transformare a realităţii; deducerea esenţialului şi formularea lui în definiţii, legi, principii,

reguli; organizarea şi încurajarea actului de învățare/asimilare a ofertei didactice.18].

Predarea modernă este un act de comunicare între cei doi subiecți ai actului pedagogic, profesorul şi elevul; ea obiectivează competențele educaților, organizează oferta didactică.

Pentru a realiza actul comunicării didactice/pedagogice, primul subiect al educației, profesorul, trebuie să posede un sistem de competențe psiho-didactice, care, conform lui G. Brown, ocupă o poziție centrală în actul didactic, deoarece, prin acestea, profesorul dispune de proceduri acționale şi cognitive specifice – *strategii, metode, procedee, tehnici de lucru*, care reprezintă competențele de predare în situații şcolare concrete [10]. Evidențierea noastră în textul autorului indică asupra componentelor de bază ale strategiei didactice. Repertoriul metodologic al profesorului capătă contur specific şi se obiectivează în activitățile didactice curente, precum lecția, experimentul de laborator, dirijarea studiului individual etc. Aceste acțiuni modifică structurile cognitive, procedurale şi afective ale elevilor. Anumite reacții ale elevilor sunt uşor percepute de profesor, ca, de ex., stăpânirea unei noțiuni prin definirea ei şi cu ocazia parcurgerii sarcinilor de lucru; comprehensiunea sau confuzia, relevată de reacțiile nonverbale ale elevului etc. G. Brown propune termenul *monitorizare*, pentru a descrie percepția şi valorificarea pedagogică a semnalelor la vedere în proximitate. Alte modificări în personalitatea elevului, deşi postulate, rămân ascunse observației directe: de ex., volumul şi profunzimea stăpânirii conceptelor şi operațiilor, dezvăluirea lor fiind obiectul unor studii sistematice de evaluare. Percepția profesorului, monitorizarea şi evaluarea generează sisteme de criterii ce vor fi aplicate în selecția demersurilor didactice optime, apoi în realizarea efectivă a secvențelor de instruire.

*Predarea ca organizare pedagogică a ofertei didactice.* Actul predării şi al educației pretinde profesorului un grad sporit de profesionalism – de documentare, antrenament şi dirijare a procesului instructiv-educativ, de evaluare a situațiilor şi rezultatelor şcolare. Profesorul modern este proiectant (designer) şi manager al experiențelor de învățare şcolară: reprezentări, noțiuni, principii etc. cu privire la obiectele şi fenomenele lumii externe şi la relațiile dintre ele, la care se adaugă operațiile mintale, grație cărora subiectul cunoscător se poate angaja în transformarea realității, inclusiv în plan practic-actional. Caracteristicile constante, deci şi esențiale, îl determină pe subiectul cunoscător să le sintetizeze sau să le condenseze în

noţiuni şi legităţi, care devin astfel valori intelectuale, alimentând continuu sistemul său cognitiv [6].

Se ştie că organizarea logică a informaţiei este o chestiune de construcţie curriculară la nivelul conţinuturilor educaţionale, iar oferta pedagogică reprezintă suportul dirijării actului instructiv-educativ, deci este o chestiune de metodologie [9]. Activitatea de predare aşează un număr relativ restrâns de secvenţe în configuraţii particulare, concrete şi diverse.

Conform lui M. Ionescu şi M. Bocoş, predarea cunoştinţelor porneşte fie de la exemple/fapte concrete pentru a ajunge – prin analiză, sinteză şi generalizare – la definiţia noţiunii, la enunţul unei reguli etc. (calea inductivă), fie se introduc iniţial definiţii ori descrieri concise, care se ilustrează apoi cu ajutorul datelor concrete (calea deductivă), fiind aplicate metode şi procedee precum valorificarea informaţiei, articularea exemplelor pe secvenţe, alternanţa enunţurilor teoretice şi a exemplelor, metode intuitive (scheme, modele) [7].

Therer şi Wilemart, citaţi de aceeaşi autori, au descris patru stiluri de predare:

a) *transmisiv,* centrat mai ales pe materia de învăţământ care se predă;

b) *incitativ,* bazat concomitent pe materia de predat şi pe cei care învaţă;

c) *asociativ,* centrat mai ales pe cei care învaţă;

d) *permisiv* – fără a fi centrat pe materii sau pe cei care învaţă.

Or, predarea se afirmă ca un concept mult mai extensiv: a preda nu înseamnă doar a transmite informaţii, ci mai ales provocarea, organizarea, facilitarea, gestionarea învăţării şi sporirea gradului de aplicabilitate, mai ales prin abordări didactice transdisciplinare [7].

Demersul metodologic modern al predării este susţinut şi de principiile de selectare-structurare a conţinuturilor învăţării (integralităţii, interdisciplinarităţii, modular, informatizării).

*Formarea cunoştinţelor* calitative este o problemă-cheie a didacticii moderne, soluţionată la general prin algoritmul transformării cunoştinţelor în capacităţi şi a capacităţilor în atitudini. Formarea cunoştinţelor în cadrul disciplinei *Educaţia muzicală* este esenţial marcată de caracterul profund emoţional al acestora, care, evident, atribuie şi conceptului metodologic al predării-formării cunoştinţelor muzicale emotivitate puternică, definitorie întregii educaţii muzicale, de la trăirea primară a operei muzicale la *etapa de*

*aşteptare* – stare definitorie, după G.Liiceanu, tuturor adolescenţilor [9], la cea de *percepţie* efectivă, *înţelegere*-cunoaştere, aplicare-*apropriere*, esenţializată de *cunoştinţele atitudinale*.

Starea emoţională ce însoţeşte receptarea muzicii poate depăşi limita critică evaluată cu ajutorul mulţimilor subtile; atunci are loc o descărcare instinctuală bruscă, în rezultat formându-se cunoştinţele, definite de I. Nonaka şi H. Takeuchi ca *implicite* [10].

În cazul în care limita nu este depăşită, descărcarea instinctuală se produce prin gândire, în memoria elevului receptor formându-se *cunoştinţe explicite.* În ambele cazuri se realizează comparaţii care permit evaluarea în evoluţie a performanţelor elevului receptor.

Autorii citaţi demonstrează că cunoştinţele *se realizează* în următoarele condiţii:

-*intenţia*: o viziune clară, o formulare clară a obiectivelor, care precizează modalitatea formării şi transformării lor în activităţi;

-*autonomia*: libertatea de a acţiona creativ în condiţiile date;

-*instabilitatea permanentă*: punere sub semnul întrebării şi regândirea situaţiilor de până acum;

-*renundanţa*: existenţa unui număr mai mare de informaţii decât cel necesar rezolvării sarcinilor operative, şi parcurgând patru faze:

-*socializarea* (schimbul de cunoştinţe implicite): se produc cunoştinţe trăite, de ex., modele mentale sau abilităţi tehnice; *externalizarea* cunoştinţelor (de la implicit la explicit): se produc aşa-numitele cunoştinţe conceptuale – noi;

-*combinarea* (cunoştinţelor explicite): se constituie cunoştinţele sistematice care se manifestă ca prototipuri, metode noi sau idei de noi afaceri;

-*internalizarea* (de la explicit la implicit): generarea cunoştinţelor operaţionale.

Condiţiile şi fazele date au un pronunţat caracter dinamic, ceea ce face posibil ca învăţarea să se efectueze „din mers", riscul unor erori fiind diminuat de experienţele acumulate.

*Formarea noţiunilor şi operaţiilor mintale* constituie unitatea de bază sau *modulul* instruirii, motiv pentru care numeroase cercetări au fost dedicate acestui obiect. În *formarea cunoştinţelor*, prototipurilor şi conceptelor, afirmă H.J. Klausmeier, elevul urcă, prin aproximaţii succesive, patru trepte, situându-se la patru niveluri:

- *concret*: elevul recunoaşte un obiect întâlnit în experiența anterioară, îl distinge de celelalte şi îi atribuie denumirea adecvată;

- *al identificării*: elevul recunoaşte acelaşi obiect, denumit printr-un termen dat, în diferite ipostaze spațiio-temporale sau fiind perceput în modalități senzoriale diferite (vizual, auditiv, tactil);*clasificator*: elevul subsumează aceluiaşi termen două sau mai multe exemple distincte – pe baza unor atribute perceptibile – fără a putea justifica clasificarea însăşi;

- *formal*: elevul poate lămuri precis conceptul în termenii notelor sale definitorii, reuşind să evalueze corect exemple şi contra-exemple, în funcție de atributele esențiale cuprinse în definiția ştiințific acceptată [11].

Un şir de autori români contemporani subscriu/examinează/dezvoltă caracteristicile predării şi instruirii active şi interactive [I. şi M.Abdulescu, T. Carlateanu, V. Goraş-Postică, M. Călin, I. Cerghit, I. Radu, E. Popescu, M. Cojocaru, L. Papuc, L. Sadovei, E. Joiță, M. Ionescu, M. Bocoş, P. Mureşan, C.-L. Oprea], abordând toate aspectele acestora: proiectiv (curriculum proiectat) şi procesual (curriculum predat, metodologii de predare-învățare/studiu-evaluare), subiectiv (acțiunea subiecților predării-învățării) şi obiectiv (caracteristicile materiilor predate), al finalităților educaționale (competențe-trăsături-comportamente-aptitudini), avansând concepte asemănătoare.

R. Iucu şi M. Manolescu (2004) consideră că predarea angajează o multitudine de funcții, extinse nu numai la ceea ce se întâmplă în clasa de elevi, ci şi înainte şi după ceea ce se realizează aici. Tocmai această multitudine de funcții conferă predării semnificația unei activități şi de gestionare a învățării, de management al schimbărilor [8].

După M. Ştefan (2006), predarea reprezintă „o ofertă de învățare care să-l stimuleze pe elev, asigurându-i şi condiții de învățare, adică un management al învățării [5].

Caracteristicile predării-învățării, conform lui I. Cerghit (2008), în mod variabil, sunt: transmitere sau prezentare de cunoştințe şi experiențe (tehnici) de acțiune în sensul ei tradițional; act de comunicare sau intercomunicare; dirijare a învățării; structură acțională generativă de învățare; meditație a învățării – ca intervenție asupra conținuturilor, în vederea apropierii acestora de către subiecții învățării, şi ca intervenție asupra minții respectivilor subiecți sau modelare a comportamentelor în scopul apropierii de materia nouă; ofertă a experienței educaționale şi organizare a acestor experiențe; o gândire şi o procedură strategică,

combinaţie de căi (metode) prin care o persoană le îndeamnă pe altele să înveţe, succesiune de strategii; gestiune a învăţării; interrelaţie/interacţiune comportamentală; executare de roluri/funcţii didactice; formare (solicitare, exersare şi dezvoltare), ceea ce marchează tendinţa trecerii de la *informare la formare*.

C. Cucoş (1996) menţionează că exigenţele pedagogiei contemporane impun conceptului de predare dimensiuni superioare, determinate de rezultatele pozitive ale acesteia. Procesul de predare trebuie conceput şi realizat în mod integrat, corelându-i-se înţelesurile: a) de instruire, care unifică predarea cu învăţarea altora; b) de transformare a altora, de *formare a personalităţii* prin convertirea predării în învăţare, a *informării în formare*.

Ca activitate didactică, predarea cunoştinţelor este reglementată de scopuri, obiective şi finalităţi bine determinate (competenţe), obiectul său fiind conţinuturile de învăţare stabilite.

Specifică activităţii profesorului, conform unor autori I. Bontaş, S. Cristea, C. Cucoş, predarea trebuie să antreneze şi elevul, ea fiind o activitate comună profesor-elev[5].

După I. Neacşu sensurile predării sunt două: predarea în care cel ce învaţă este obiectul direct al acţiunii; predarea în care obiectul direct al acţiunii îl constituie elementele de conţinut.

Participarea elevilor la predare este motivată de faptul că aceasta, pe unele secvenţe, nu se poate desfăşura fără antrenarea celor cărora li se predă: prezentarea sistematică a conţinutului şi explicarea problemelor şi a noţiunilor într-un proces continuu.

O sinteză a caracteristicilor predării-învăţării oferă C.-L. Oprea (2009): ca ofertă de experienţe educaţionale şi traducerea acestora în experienţe proprii, în modurile cognitive, afective şi acţionale ale celor care învaţă; aducerea elevilor în faţa unor experienţe de cunoaştere, de trăire afectivă şi de acţiune pentru a-i implica activ în situaţii de învăţare – definiţie care marchează şi elementele componente ale conceptului nostru didactic de formare elevilor a cunoştinţelor muzicale: *cognitiv, acţional-dinamică, atitudinală*.

S.Cristea prescrie predării următoarele *operaţii*: saltul de la transmiterea unilaterală la comunicarea interactivă a conţinutului; îndrumarea activităţii elevilor de asimilare a conţinutului predat; aprecierea

rezultatelor obţinute la sfârşitul activităţii, din perspectiva corelaţiei cadru didactic – elev [5].

Sinteza conceptelor şi ideilor despre predare cere profesorului să execute următoarele *activităţi*:

- să comunice elevilor anumite informaţii, potrivit curriculumului şcolar;
- să favorizeze participarea elevilor la activitatea instructiv-educativă şi să le impună anumite standarde de performanţă;
- să dirijeze învăţarea elevilor pentru asimilarea acestor informaţii, ca şi pentru formarea unor capacităţi şi atitudini, în conformitate cu obiectivele pedagogice (profesorul orientează elevii, îi ajută, îi evaluează);
- să formuleze concluzii şi generalizări în legătură cu subiectele predate la lecţie;
- să stimuleze creativitatea individuală şi de grup a elevilor.

Conform lui S.Cristea, *modelele predării* sunt definite la nivelul unor „paradigme de organizare" aplicabile pe dimensiunea operaţională a procesului de învăţământ (*Tabelul 1*).

***Tabelul 1.*** Modelele predării după S. Cristea

| Modelele predării | Esenţa modelului |
|---|---|
| *Modelul comportamental* | Relaţia mesaj predat de profesor - rezultat final obţinut de elev |
| *Modelul analizei sarcinii* | Relaţia conţinut predat - prescripţii de învăţare angajate în direcţia transformării personalităţii elevului |
| *Modelul cognitiv* | Orientarea operaţiilor gândirii (analiză-sinteză) în direcţia transformării personalităţii elevului |
| *Modelul rezolvării problemelor* | Aplicarea conceptelor şi principiilor în cadrul discursului transmis de profesor |
| *Modelul interacţiunii* | Realizarea continuităţii între transmiterea cunoştinţelor de către profesor şi comunicarea pedagogică a cunoştinţelor la nivelul corelaţiei subiect (cadrul didactic) – obiect (elev) |

Acelaşi autor stabileşte pentru metodele didactice de predare-învăţare-evaluare *funcţiile*:

- *cognitivă*: corespunde „polului ştiinţific al activităţii de predare-învăţare-evaluare" şi evidenţiază rolul specific în dirijarea proceselor cognitive de la stadiul dobândirii de cunoştinţe la etapa „re-interpretării didactice" a legilor ştiinţei/artelor predate (muzicii) pe înţelesul copiilor;
- *formativă*: corespunde „polului psihologic" al activităţii de predare-învăţare-evaluare prin

raportare la obiectivele specifice şi concrete (să descopere, să audieze, să traducă impresia muzicală în imagini pictate);

- *normativă*: corespunde „polului axiologic" al activității de predare-învățare-evaluare;

- *operațională*: corespunde „polului praxiologic", şi implică valorificarea integrală a oricărei metode ca tehnică de execuție care sporeşte atingerea obiectivelor finale [8].

Pentru ca elevii să obțină performanțe superioare, M. Palicia şi I. Laurenția propun următoare clasificare a modelelor de predare:

*Modelul comunicării unidirecționale* – în cadrul căruia profesorul este singurul emițător de informație, care este receptată şi învățată de elev, apoi controlată tot de profesor. Profesorul are rolul dominant în comunicare, fără a fi interesat de modul individual de receptare cognitivă a informației.

*Modelul comunicării bidirecționale,* care diminuează dominația profesorului prin participarea elevilor cu posibilitatea de a pune întrebări, în baza cărora predarea este perfecționată şi autoreglată. Deşi este superior primului model, deoarece activează oarecum elevii, aceştia însă nu comunică şi între ei, de aceea acest model are la bază tot transmiterea de informații.

În cadrul *modelului multidirecțional* profesorul nu mai reprezintă singura sursă de informație; în procesul de predare intervin şi elevii, oferind informații bibliografice sau rezultate obținute din cercetări, experimentări etc. Ideile lor sunt receptate de colegi şi profesor, care le completează, le corectează, le acceptă sau nu.

Nici acest model nu înlătură întru totul rolul dominant al profesorului, pentru că el conduce, formulează concluziile, direcționează comunicarea.

M. Ionescu distinge trei etape ale predării în cadrul modelului multidirecțional:

I - dialogul profesor – elevi şi elevi – elevi; II - dialogul între elevi; III - profesorul renunță complet la dominație, devenind unul din membrii grupului, în acest caz elevii înşişi pun probleme, observă fenomenele, cercetează, interpretează, caută soluții [7].

## 3. Concluzii

În ambele abordări, reprezentative spațiilor educaționale rusesc şi românesc, predarea şi instruirea sunt definite doar în limitele cunoaşterii

ştiinţifice; identifică în mod greşit cunoştinţele cu materiile de învăţare/studiu.

*Funcţia* prioritară a predării constă în: transfigurarea culturii în structuri mentale individuale, în modele cognitive şi comportamentale, reproducerea de fapte şi sisteme de simboluri, pregătirea intelectuală a elevului în vederea însuşirii de noi modalităţi de valorificare a ştiinţei.

**Bibliografie**


1. Абдуллин, Э. (2004), *Теория и практика музыкального обучения в общеовразовательной школе*, Москва, pag.134.
2. Aliev, Iu. (2002), *Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях,* Москва, pag. 244.
3. Bezborodova, A. şi Aliev Iu. (2005), *Metodica predării educaţiei muzicale*, Editura Artes, Chişinău, pag. 322.
4. Bălan, G. (1997), *Cum să ascultăm muzica*, Editura ARC, Bucureşti, pag.122.
5. Cristea S. *Fundamentele pedagogiei*. Iaşi: Polirom, 2010. 396 p.
6. Gagim, I. (2004), *Ştiinţa şi arta educaţiei muzicale*, Ediţia a doua, Chişinău, pag.54.
7. Ionescu M., Bocoş M. (coord*.)* (2009),*Tratat de didactică modernă*. Piteşti: Editura Paralela 45, 445 p.
8. Iucu R., Manolescu M. (2004), *Elemente de pedagogie*. Bucureşti: CREDIS, 335 p.
9. Pâslaru Vl. (2001), *Introducere în teoria educaţiei literar-artistice.* Ch.: Museum, 312 p.
10. Nonaka I., Takeuchi H. (1995), *The Knowledge Creating Company*. Oxford: Oxford University Press, 320 p.
11. Klausmeier H.J. (1976), *Conceptual Development during the School Years*. În: Cognitive Learning in Children. New York Academic Press, 322 p.

# EDUCATIONAL RISKS WITH REGIONAL ECONOMIC IMPACT

## RISCURI EDUCAȚIONALE CU IMPACT ECONOMIC REGIONAL

**Gheorghe SĂVOIU**[1]
**Ion IORGA SIMĂN**[2]
**Sebastian PÂRLAC**[3]
**Magdalena DĂNILĂ**[4]

**Abstract**

*This paper identified and ranks some regional risks of the education system with impact in the labour and employment resources. The article describes a gradual approach from a relative theoretical conceptualization to a pragmatic analysis of the regional statistics and the risks derived from specific data.The significant part of the paper is generated by the elements of risk management in the regional academic education and a special section exemplifies some major aspects starting from South - Muntenia region, based on the case of the University of Pitesti. A final remark offers some short-term solutions that closed this team article by an optimistic manner.*

**Keywords:** *education, educational management, risks management, the Human resources in regional economy*

**JEL:** A21, A22, A23,H75, I25

### 1. Riscul educațional şi câteva noțiuni introductive

Riscul a făcut în trecut dar continuă să facă referire la fenomene independente de acțiunea umană, în prezent amplificând şi dependența de factorul uman, în cazul acestui articol, de educație, mai ales, contribuind la organizarea şi restructurarea permanent a inter-relațiilor umane şi legăturilor instituțiilor cu activitate educațională, devenind o realitate profund dependentă de contextul politic, economic, social şi cultural, influențând semnificativ deciziile politice [1].

Termenul de risc substituie tot mai multe concepte care pierd treptat teren în dialogul contemporan, de la pierdere, la pericol, de la efect aparent

[1] Prof. univ. dr. hab., Facultatea de Ştiințe Economice, Universitatea din Piteşti; cercet. asociat, Centrul de Economie Montană (CEMONT), Institutul Național de Cercetări Economice „Costin C. Kirițescu", Academia Română, Bucureşti, *gsavoiu@yahoo.com*
[2] Prof. univ. dr., Facultatea de Ştiințe, Universitatea din Piteşti, *ioniorgasiman@yahoo.com*
[3] Prof. univ. dr. ing., Universitatea din Piteşti, *seby_kwo@yahoo.fr*
[4] Inginer, Universitatea din Piteşti, *magda_mog@yahoo.com*

necunoscut la amenințare aproape certă, de la disensiuni sau conflicte aşteptate la haos sau hazard, dominând spatial educational ca problemă, dar şi ca tablou flexionar sau limbaj substitutiv. Tranziția, aderarea, postaderarea, economia de piață cu evoluția ei ciclică, dar mai ales cu recesiunile ei, au condus şi conduc la riscuri educaționale tot mai pronunțate, ca urmare a pierderii, motivației, destrămării evaluărilor, intensificaării sentimentelor de incertitudine, ultramodernitate, complexitate, dualitate şi ambivalență, dezordine şi neîncredere față de instituțiile educaționale, formatori, utilitatea educației, competitivitate etc.

Analiza riscurilor într-un process educațional reprezintă o evaluare sistematică a pericolelor la care este expus procesul: de la riscurile demografice ale regiunii, la riscuri cauzate de fluctuații fie ale profesorilor, fie ale elevilor şi studenților, de la riscuri de abandon în procesul educațional, la riscuri de inadecvare la piața muncii a absolvenților etc. Prima etapă constă în definirea pericolelor sau a amenințărilor la care procesul educational este expus, apoi se estimează *probabilitatea de materializare pentru fiecare amenințare*, precum şi *importanța riscului* sau efectul pe care îl poate avea asupra activităților (detaliind chiar etapele afectate sau identificând ciclul de viață educațional). Fiecărui risc i se asociază o valoare corespunzător unui nivel de probabiliate de manifestare (cât de des apare în mod normal riscul respectiv), apoi se estimează cât de grav este impactul asupra procesului educational de natură stadială (gradul de gravitate). [2, pag. 113-115]. Produsul acestor două valori reprezintă probabilitatea de pierdere cauzată de riscul respectiv (nivelurile de probabilitate fiind multiplicate cu gradul de gravitate). Pe baza acestor date se determină care sunt riscurile care trebuie abordate cu prioritate (se ierarhizează riscurile după importanța lor) şi care resurse sunt necesare pentru măsurile de prevenire sau tratare. Este posibil ca procesul educațional să fie supus unui risc de mare gravitate, dar a cărui probabilitate de apariție să fie infimă, ceea ce înseamnă în final un nivel mediu al probabilității de pierdere. Unele riscuri cu gravitate mică pot să se manifeste des, iar efectul lor cumulat să fie foarte mare în educație

## 2. Statistici regionale şi riscuri derivate

Tranziția şi aderarea la UE au adăugat două caracteristici relativ necunoscute învățământului românesc cum sunt nesiguranța schimbărilor, alături de exercițiul autonomiei şi al descentralizării administrative continue,

iar perioada de postaderare a generat dezechilibre suplimentare generate de aplicarea inconsecventă şi discontinuă a reformei Bologna, recesiunea generală accentuând degradarea condiției de profesor şi raporturile educaționale reale învățător - elev şi profesor - elev sau profesor - student.

„Regiunea Sud Muntenia este localizată în partea de sud a României, cu o suprafață de 34453 km$^2$ , reprezentând 14,5% din suprafața României, ocupând astfel locul al 3-lea ca mărime din cele 8 regiuni de dezvoltare.” [3].

„Din punct de vedere administrativ regiunea este alcătuită din 7 județe: Argeş, Călăraşi, Dâmbovița, Giurgiu, Ialomița, Prahovaşi Teleorman, iar ca pondere domină Argeş (19,8%), Teleorman (16,8%), Dâmbovița (11,8%).” [3].

În tabelul 1 reprezentăm Organigrama administrativă a regiunii de interes pentru Universitatea din Piteşti, conform recensământului din 20.10.2011 şi Analizei Socio Economică a Regiunii Sud Muntenia, februarie 2013.

***Tabelul 1.*** Organigrama administrativă a regiunii de interes pentru Universitatea din Piteşti

| **Nr. crt.** | **Județul** | **Pondere în regiune - %** | **Nr. de municipii** | **Nr. de oraşe** | **Nr. de comune** | **Nr. de sate** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Argeş | 19,8 | 3 | 4 | 95 | 576 |
| 2 | Dâmbovița | 11,8 | 2 | 5 | 82 | 353 |
| 3 | Teleorman | 16,8 | 3 | 2 | 92 | 231 |

*Sursa:* *** (2013). Analiza Socio Economică a Regiunii Sud Muntenia, disponibilă on line la: http://www.fonduri-structurale.ro/ şi http://www.adrmuntenia.ro/imagini/upload/analiza socecpdr 2014 2020draft3revizuit110213_am_encrypted.pdf

***Tabelul 2.*** Evoluția numărului de facultăți şi de şcoli, în regiunea Sud – Muntenia, structurată pe areale județene, după aderarea la Uniunea Europeană

(număr unități)

| **Numărul total de facultăți** | **Anul** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
| Regiunea Sud-Muntenia | 36 | 33 | 37 | 36 | 36 | 38 |
| Din care: | | | | | | |
| Județul Argeş | 15 | 15 | 16 | 16 | 16 | 16 |
| Județul Călăraşi | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Județul Dâmbovița | 10 | 10 | 10 | 9 | 9 | 9 |
| Județul Giurgiu | : | : | : | : | : | : |
| Județul Ialomița | 1 | : | 2 | 2 | 2 | 2 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Județul Prahova | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 7 |
| Județul Teleorman | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |

*Sursa:* Statistica teritorială, repere economice şi sociale regionale, colecția 2000- 2014, Ed. INS, Bucureşti şi seriile de date disponibile on line la http://www.insse.ro/cms/files/images/Anunt%20 Tempo-online.htm şi http://www.insse.ro/cms/files/ IDDT%202012/index_IDDT.htm [9]

***Tabelul 3.*** Absolvenții per total şi pe formele de învățământ liceal şi universitar, în regiunea Sud –Muntenia şi județul Argeş

(număr absolvenți)

| **Anul** | **Regiunea Sud-Muntenia** | | | **Județul Argeş** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Total | Din care: | | Total | Din care: | |
| | | Învățământ liceal | Învățământ universitar | | Învățământ liceal | Învățământ universitar |
| 2000 | 84281 | 24942 | 2760 | 20376 | 6174 | 1220 |
| 2001 | 86749 | 22469 | 3283 | 19801 | 5692 | 1445 |
| 2002 | 86379 | 19854 | 5321 | 20123 | 4966 | 2426 |
| 2003 | 95527 | 23818 | 7541 | 22826 | 6021 | 3382 |
| 2004 | 92756 | 23594 | 8567 | 22170 | 6077 | 3931 |
| 2005 | 97883 | 25058 | 8139 | 23375 | 6403 | 3903 |
| 2006 | 93199 | 26179 | 7720 | 22402 | 6466 | 3848 |
| 2007 | 87819 | 26091 | 7222 | 20999 | 6261 | 3242 |
| 2008 | 93200 | 30576 | 11893 | 23734 | 7009 | 6004 |
| 2009 | 85720 | 27173 | 8788 | 21461 | 6391 | 4407 |
| 2010 | 84946 | 28484 | 8652 | 21966 | 6829 | 4946 |
| 2011 | 80470 | 27689 | 8353 | 20562 | 6612 | 5012 |
| 2012 | 64458 | 26555 | 6697 | 15516 | 6088 | 3231 |

*Sursa: Statistica teritorială, repere economice şi sociale regionale*, colecția 2000- 2014, Ed. INS, Bucureşti şi seriile de date disponibile on line la http://www.insse.ro/cms/files/images/Anunt%20 Tempo-online.htm şi http://www.insse.ro/cms/files/ IDDT%202012/index_IDDT.htm [9]

***Tabelul 3a.*** Evoluția numărului de absolvenți cu studii liceale şi cu studii universitare, în regiunea Sud – Muntenia, structurată pe areale județene, după aderarea la Uniunea Europeană

(număr absolvenți)

| **Număr de absolvenți cu studii liceale** | **Anul** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
| Regiunea Sud-Muntenia | 26091 | 30576 | 27173 | 28484 | 27689 | 26555 |
| Din care: | | | | | | |
| Județul Argeş | 6261 | 7009 | 6391 | 6829 | 6612 | 6088 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Judeţul Călăraşi | 2106 | 2562 | 2456 | 2366 | 2329 | 2307 |
| Judeţul Dâmboviţa | 4052 | 4599 | 4076 | 4468 | 4315 | 4244 |
| Judeţul Giurgiu | 1368 | 1616 | 1446 | 1648 | 1497 | 1479 |
| Judeţul Ialomiţa | 2534 | 2658 | 2416 | 2571 | 2439 | 2302 |
| Judeţul Prahova | 6669 | 8605 | 7502 | 7422 | 7379 | 6940 |
| Judeţul Teleorman | 3101 | 3527 | 2886 | 3180 | 3118 | 3195 |

*Sursa: Statistica teritorială, repere economice şi sociale regionale*, colecţia 2000- 2014, Ed. INS, Bucureşti şi seriile de date disponibile on line la http://www.insse.ro/cms/files/images/ Anunt%20Tempo-online.htm şi http://www.insse.ro/cms/files/ IDDT%202012/index_IDDT.htm [9]

***Tabelul 3b.*** Numărul de absolvenţi de facultate

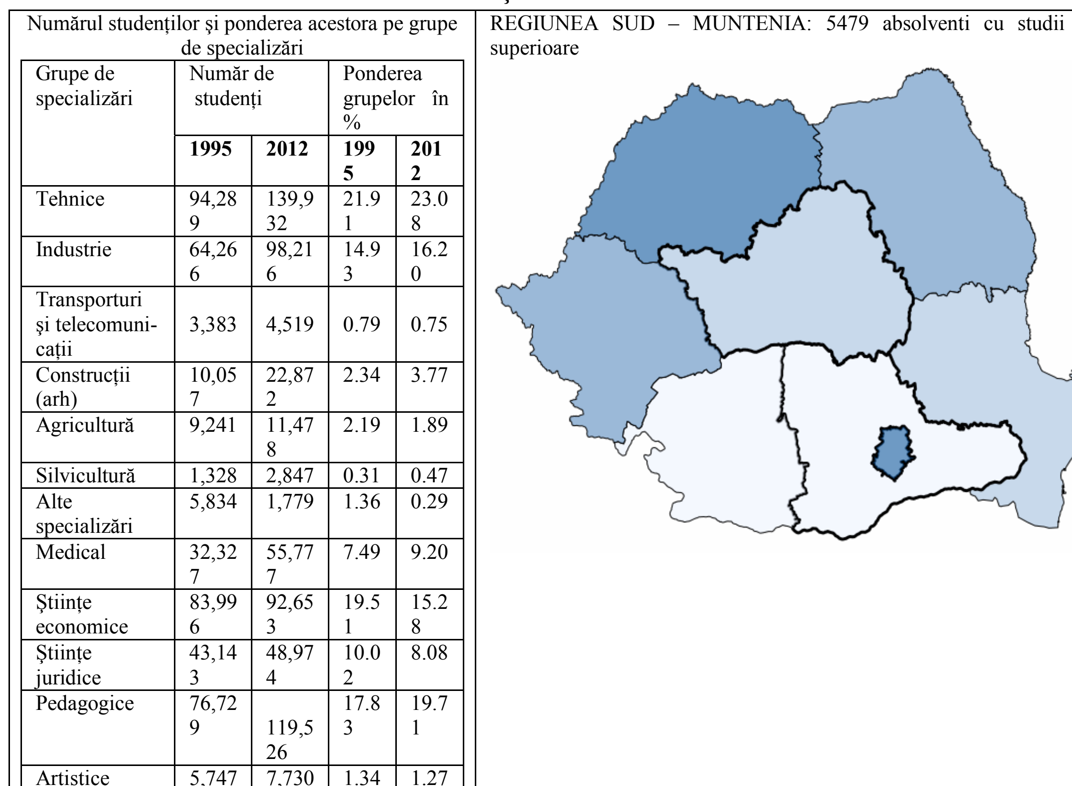
| | **Anul** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
| Regiunea Sud-Muntenia | 7222 | 11893 | 8788 | 8652 | 8353 | 6697 |
| Din care: | | | | | | |
| Judeţul Argeş | 3242 | 6004 | 4407 | 4946 | 5012 | 3231 |
| Judeţul Călăraşi | 138 | : | 170 | 200 | 74 | 87 |
| Judeţul Dâmboviţa | 1529 | 2475 | 2140 | 1612 | 1641 | 1640 |
| Judeţul Giurgiu | 109 | : | : | : | : | : |
| Judeţul Ialomiţa | 104 | : | : | 91 | 72 | 40 |
| Judeţul Prahova | 1921 | 3103 | 1985 | 1655 | 1431 | 1525 |
| Judeţul Teleorman | 179 | 311 | 86 | 148 | 123 | 174 |

*Sursa: Statistica teritorială, repere economice şi sociale regionale*, colecţia 2000- 2014, Ed. INS, Bucureşti şi seriile de date disponibile on line la http://www.insse.ro/cms/files/images/Anunt%20 Tempo-online.htm şi http://www.insse.ro/cms/files/ IDDT%202012/index_IDDT.htm [9]

*Dimesiunea structural educaţională, detaliată prin aspecte concrete legate de populaţia şcolară şi structura instituţiilor* de învăţământ relevă unele tendinţe caracteristice cu impact semnificativ în analiza riscurilor specific [4]. Câteva aspecte contradictorii şi negative sunt relevate de faptul că reţeaua regională educaţională s-a contractat maximal din punct de vedere cantitativ la baza sistemului, respectiv în învăţământul primar şi gimnazial ajungând la circa 25% din numărul iniţial de unităţi şcolare la nivel regional şi 20 % la nivelul judeţului Argeş (deşi în esenţă dilatarea numărului de facultăţi şi licee poate constitui un factor pozitiv) şi s-a degradat simultan calitativ, generând *un risc de abandon de nivel ridicat* şi continuând cu un *risc de inadecvare la piaţa muncii* tot mai agravant al multora dintre formele de învăţământ şi programele sale de pregătire tradiţionale.

Populația școlară din județul Argeș și județul Prahova reprezintă 45,5% din populația școlară totală a regiunii Sud – Muntenia, respectiv la nivel liceal 48,2%, relevând dominanta în creștere a acestor județe. Absolvenții au evoluat oscilant (inclusiv cei cu studii univesitare) relevând o dinamică ascendentă până la vârful din 2007 și descendentă ulterior (variația fiind mult mai accentuată regional comparativ cu județul Argeș). Personalul didactic urmează natural trendul populației școlare generând un risc de fluctuație similar (inclusiv personalul didactic universitar care urmează tendințele numărului studenților) evoluând oscilant într-o abordare analitică sau înlănțuită, dar relevând o dinamică descendentă generală între 1999 și 2012.

***Figura 1***. Harta structurii absolvenților sistemului educațional în regiunea Sud – Muntenia și structura pe grupe de specializări academice, în plan național, în 1995 și 2012



Numărul studenților și ponderea acestora pe grupe de specializări

| Grupe de specializări | Număr de studenți | | Ponderea grupelor în % | |
|---|---|---|---|---|
| | **1995** | **2012** | **1995** | **2012** |
| Tehnice | 94,289 | 139,932 | 21.91 | 23.08 |
| Industrie | 64,266 | 98,216 | 14.93 | 16.20 |
| Transporturi și telecomunicații | 3,383 | 4,519 | 0.79 | 0.75 |
| Construcții (arh) | 10,057 | 22,872 | 2.34 | 3.77 |
| Agricultură | 9,241 | 11,478 | 2.19 | 1.89 |
| Silvicultură | 1,328 | 2,847 | 0.31 | 0.47 |
| Alte specializări | 5,834 | 1,779 | 1.36 | 0.29 |
| Medical | 32,327 | 55,777 | 7.49 | 9.20 |
| Științe economice | 83,996 | 92,653 | 19.51 | 15.28 |
| Științe juridice | 43,143 | 48,974 | 10.02 | 8.08 |
| Pedagogice | 76,729 | 119,526 | 17.83 | 19.71 |
| Artistice | 5,747 | 7,730 | 1.34 | 1.27 |



*Sursa:* Elaborată de autori [5] ***Educația în România, 2014, Ed INS. București, pag.8.

Suplimentar alte dimensiuni, cea demografică, cea legată de bunăstare şi cea descriind piaţa forţei de muncă prin analiza forţei de muncă au fost selectate de o manieră optima, ca fiind esenţiale în analiza unui risc educaţional de abandon al procesului de învăţământ.

Diminuarea severă a natalităţii, creşterea mortalităţii regionale, iar la final dilatarea soldului negativ al mişcării naturale ca urmare a tuturor acestor tendinţe a avut, continuă să deţină şi va avea şi în viitoul pe termen mediu şi chiar lung un impact major defavorabil regional şi judeţean al Universităţii din Piteşti majorând *riscul contractării bazinului de selecţie.*

Pe fondul unor contradicţii de tip cerere - ofertă în raport cu serviciile educaţionale liceale şi universitare, beneficiind de bugete tot mai restrictive sau limitative, care nu au mai putut permite nici atingerea unor obiective minimale în privinţa reformării programelor şi cursurilor, metodelor de educaţie, activităţilor practice şi cercetării ştiinţifice, managementului educaţional, precum şi reformării sistemului de învăţământ în ansamblu şi a modalităţilor de cooperare internă şi internaţională, s-a dezvoltat la unn nivel ridicat un risc clar de inadecvare a instituţiilor educaţionale în paralel cu acela al programelor educaţionale academice la piaţa reală a muncii.

## 3. Elemente de management al riscului în educaţia în plan regional

Preocuparea pentru stăpânirea riscurilor nu este ceva nou. Fiecare organizaţie, dar şi fiecare persoană în parte, care intenţionează să atingă nişte obiective, îşi stabileşte activităţile ce conduc la realizarea celor propuse şi, în acelaşi timp, caută să identifice cât mai multe din “ameninţări” ce l-ar împiedica să facă acest lucru, pentru a lua din timp măsurile necesare.

OCDE în anul 1983 defineşte “riscul ca fiind constituit din posibilitatea ca un fapt cu consecinţe nedorite să se producă” iar Dicţionarul explicativ al limbii române, defineşte riscul ca o “posibilitate de a ajunge la o primejdie, de a avea de înfruntat un necaz sau de a suporta o pagubă” [6].

Potrivit acestuia, riscul este considerat ca “un eveniment sau o condiţie incertă care, dacă apare, are un efect pozitiv sau negativ asupra obiectivului stabilit. Riscul include atât ameninţările asupra obiectivelor cât şi oportunităţile de a îmbunătăţi aceste obiective”. [7].

Dacă incertitudinea este o realitate cotidiană, atunci şi reacția la incertitudine trebuie să devină o preocupare permanent, astfel că un eveniment nu este afectat de risc, dacă se cunoaşte cu certitudine că indiferent de context se va produce o pierdere. Riscul este parte a microuniversului probabilităților, plasat în zona intermediară dintre incertitudine sau lipsa completă a informației şi certitudine sau informative completă, riscul educational ca şi alte riscuri specifice serviciilor fiind partial transferate la asiguratori specializați care permit continuarea ului de învățământ.

"***Managementul riscului*** la nivelul unei organizații reprezintă procesul de gestionare a expunerii la risc a organizației sau a unei activități, presupunând adoptarea de măsuri eficiente, care să minimizeze consecințele materializării riscului. " [8]. Cu alte cuvinte este un procesul de identificare, analiză şi raportare a factorilor de risc, în scopul tratării/atenuării/evitării acestora.

Managementul riscului se concentrează pe toate scenariile posibile, adică pe "maximizarea probabilităților şi consecințelor evenimentelor pozitive şi minimalizarea probabilităților şi consecințelor evenimentelor adverse care pot să apară. " [7].

***Analiza riscului*** la nivelul unei organizații este foarte importantă pentru managementul ei, deoarece sprijină managerii în procesul de adoptare a strategiei de risc, îi avertizează în legătură cu deteriorarea mediului de dezvoltare economic şi reprezintă suportul de bază în adoptarea şi implementarea unor strategii de intervenție în situații critice.

Astfel fiecărui risc i se asociază o valoare corespunzător unui nivel de probabiliate de manifestare (cât de des apare în mod normal riscul respectiv într-un an), apoi se estimează valoarea impactului asupra organizației/activității(gradul de gravitate). Produsul valorilor dintre cele două elemente reprezintă probabilitatea de pierdere cauzată de riscul respective.

***Evaluarea riscurilor*** constituie o metodă de apreciere a pierderilor pe care le poate suferi o organizația.

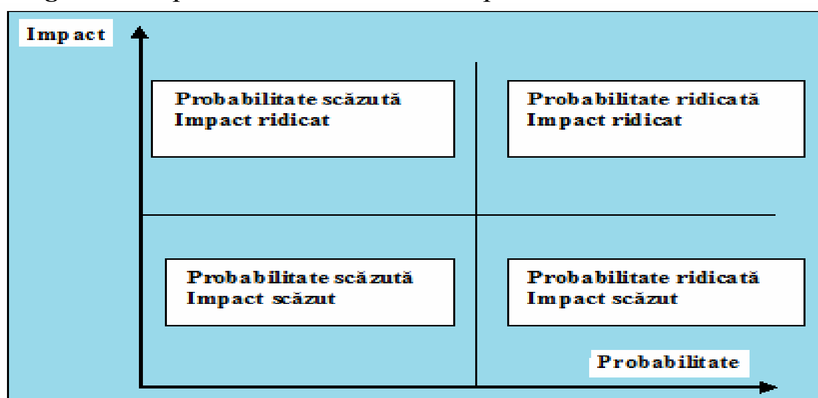
Evaluarea riscurilor trebuie să: a) se bazeze, pe cât posibil, pe dovezi obiective (imparțiale şi independente); b) aibă în vedere pe toți cei afectați de risc; c) facă distincția între expunerea la risc şi tolerabilitatea la risc. Scopul evaluării riscurilor este de a stabili o ierarhie a riscurilor unei organizații care, în funcție de tolerabilitatea la risc, permite stabilirea celor

mai adecvate modalităţi de tratare a riscurilor şi delegarea responsabilităţii de gestionare a riscurilor celor mai potrivite nivele decizionale.

Evaluarea riscurilor, aşa cum se precizǎ, constă în parcurgerea următoarelor etape: a) evaluarea probabilităţii de materializare a riscului identificat; b) evaluarea impactului asupra obiectivelor în cazul în care riscul s-ar materializa; c) evaluarea expunerii la risc ca o combinaţie între probabilitate şi impact.

Matricea riscurilor figurează probabilitatea şi impactul unui risc care poate să apară în cadrul unei activităţi sau organizaţii. O realizare simplificată a matricei este prezentată în figura 2.

***Figura 2.*** Reprezentarea carteziană simplificată a matricei riscurilor




*Sursa:* realizată de autori

***Asumarea riscului*** reprezintă asumarea consecinţelor unui anumit pericol sau ale riscului de către organizaţie.

"Managementul riscului presupune stabilirea de către manager a limitelor între care este dispus să-şi asume riscul şi impactul acestuia asupra rentabilităţii organizaţiei (atitudinea organizaţiei faţă de risc), nivelul concret de risc la care este expusă activitatea organizaţiei şi adoptarea unor măsuri de eliminare sau reducere a riscului în vederea optimizării rezultatelor. " [8].

Măsurile de ***protecţie împotriva riscului*** ce pot fi adoptate de către organizaţie pot fi clasificate după numeroase criterii. Astfel, după frecvenţa de apariţie a factorilor de risc şi gravitatea lor, măsurile de protecţie se pot grupa astfel: i) terminarea (eliminarea) riscului; ii) transferul (asigurarea) riscului; iii) tolerarea (asumarea) riscului; iv) tratarea (soluţionarea, prevenirea) riscului.

Problema controlării/necontrolării riscurilor este abordată, cel mai adesea, în mod relativ şi nu absolut, adică în funcţie de toleranţă. În acest context se vorbeşte despre riscuri care nu pot fi controlate până la un nivel satisfăcător al expunerii sau despre riscuri controlabile parţial.

## 4. Un exemplu de analiză de risc educational axată pe matricea riscurilor

O analiză a riscului educaţional reprezintă o evaluare sistematică a unui set mai larg de ameninţări la care este expus procesul: de la riscurile demografice ale regiunii, la riscuri cauzate de fluctuaţii fie ale profesorilor, fie ale elevilor şi studenţilor, de la riscuri de abandon în procesul educaţional, la riscuri de inadecvare la piaţa muncii a absolvenţilor etc. Semnificaţiile şi matricea factorilor de risc sunt diverse dar formula matricială cea mai des utilizată surprinde: i) factorul de risc; ii) probabilitatea de apariţie a riscului pe o scala de la 0,1 la 1; c) impactul pe o scala de la 0,1 la1; d) importanţa finală pe o scală de la 0,01 la 1 şi semnificaţia etapei din ciclul de viaţă afectat [10].

***Tabelul 4.*** Matricea de monitorizare a riscului educaţional

| Riscuri sau factori specifici | Probabilitate scala 0,1 →1 | *Impact* scala 0,1 →1 | **Importanţa** scala 0,01 →1 | Etapa afectată din procesul educaţional |
|---|---|---|---|---|
| Riscurile demografice regionale | 0,6 | 0,4 | 0,24 | Iniţierea procesului |
| Riscuri cauzate de fluctuaţiile profesorilor | 05 | 0,4 | 0,20 | Iniţierea şi motivarea procesului |
| Riscuri cauzate de fluctuaţiile şi de abandonul elevilor / studenţilor | 0,4 | 0,4 | 0,16 | Încheierea procesului |
| Riscuri de inadecvare universitate | 0,3 | 0,3 | 0,09 | Întreg procesul educaţional |
| Riscuri de inadecvare program | 0,2 | 0,4 | 0,08 | Întreg procesul educaţional |
| Riscuri de inadecvare la piaţa muncii a absolvenţilor | 0,2 | 0,2 | 0,04 | Postevaluare, finalul procesului |

*Sursa:* Bârgăoanu A. (2004) „*Managementul proiectelor*”, Editura www.comunicare.ro

## 5. Concluzii

Eliminarea completă a riscului educațional rămâne fără îndoială o utopie, dar se pot elabora strategii de reducere a lor care urmăresc acceptarea şi diminuarea impactului, evitarea şi reducerea riscurilor detaliate pe etape din proces (de la motivare la predare-învățare şi chiar până la evaluare) monitorizarea riscurilor sau pregătirea unui plan similar cu matricea riscurilor, transferul riscurilor. Dintre cele mai original exprimate „strategii” fac parte strategia struțului, sinonimă cu ignorarea riscului, strategia rugăciunii, strategia negării (problemele riscului nu vor afecta proiectul, redefinirea riscului în termeni de oportunitate sau conform expresiei „tot răul este spre bine”, strategia anticipării, contracarării sau a învățării prin eşec.

## Bibliografie


1. Szabo, A., *Construcția socială a conceptului de risc,* în Buzducea, Doru. (2007). *Riscuri la tineri. Studiu de caz: adolescenții cu HIV/SIDA din România*. Bucureşti: Editura Universității din Bucureşti, pag. 38-54
2. Săvoiu, G., coord. (2006). *Proiecte cu finanțare externă.* Ed. Independența Economică, Piteşti, 113-115
3. *** (2013). *Analiza Socio Economică a Regiunii Sud Muntenia*, disponibilă on line la: http://www.fonduri-structurale.ro/ şi http://www.adrmuntenia.ro/imagini/upload/analiza socecpdr 2014 2020draft3revizuit110213_am_encrypted.pdf
4. Bârgăoanu, A., (2004). *Managementul proiectelor*, Editura www.comunicare.ro.
5. *** (2014). *Educația în România,* Ed INS. Bucureşti, pag.8.
6. *** *Dicționarul explicativ al limbii române* (DEX) disponibil la https://dexonline.ro/
7. *** (1983). *Organization for Economic Co-operation and Development* (OCDE) disponibil on line la http://www.oecd.org/
8. *** (2000). *Project Management Institute, Guide to Project Management Body of Knowledge,* Ed. Newton Square, USA.
9. *Statistica teritorială, repere economice şi sociale regionale*, colecția 2000- 2014, Ed. INS, Bucureşti.
10. Săvoiu, G., coord. (2006). *Proiecte cu finanțare externă.* Ed. Independența Economică, Piteşti, pag 110

# THE METHODOLOGY OF PUPILS AND STUDENTS' ARTISTIC EDUCATION IN THE ART SCHOOLS OF "SIRET-PRUT-NISTRU" EUROREGION

## METODOLOGIA EDUCAȚIEI ARTISTICO-PLASTICE A ELEVILOR ŞI STUDENȚILOR DIN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT ARTISTIC DIN EUROREGIUNEA „SIRET-PRUT-NISTRU"

**Olimpiada ARBUZ SPATARI**[1]

**Abstract**
*The modernization of higher education in fine arts and reconsidering the necessarily methodology involves initial training of artists and art educators - teachers of the arts and technological education. In the post-Soviet period, methodology is used more often with its second meaning: conceptual, epistemology, the first sense the term is used teaching methodology. We use it exclusively with its basic meaning: path of knowledge; all methods, processes, techniques, forms of execution of works; knowledge about them.*
**Keywords:** *methodology, artistic education, art schools education*

### 1. Introducere

Profilurile artistico-plastice profesionale sunt marcate de un specific foarte mare, determinat de apartenența la cunoaşterea artistică, care impune în mod obiectiv nu doar o revizuire a metodologiilor tradiționale, ci şi regândirea întregului cadru epistemologic de formare în profesie. Specificul respectiv decurge din natura cunoaşterii artistice, în general, şi din cea a artelor plastice, în particular, şi constă în percepția, imaginația, gândirea şi creația în imagini plastice, produse din materii ale lumii sensibile şi fenomene ale lumii suprasensibile (Kant).

Principiul general al receptării artei, promovat de estetica sec. XX, este valorificat şi în pedagogia artei, însă cu prioritate în formulele particulare ale unor cursuri universitare şi mai mult în aspectul producerii operelor de artă şi literatură. Estetica însă demonstrează, încă de la Platon şi Aristotel, unitatea proceselor receptării-creației artistice, care se impune valorificată şi în plan pedagogic-metodologic.

[1] Conf. univ. dr., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chişinău, Republica Moldova, *olimpiada123@mail.ru*

O premisă de neocolit a cercetării sunt achizițiile din ultimul timp în domeniile aferente, precum teoria lecturii (P. Cornea), teoria educației literar-artistice (Vl. Pâslaru) şi teoria educației muzicale (I. Gagim), care reprezintă importante repere pentru o posibilă teorie generală a educației artistic-estetice, care să ofere şi repere metodologice educației artistico-plastice din instituțiile de învățământ artistic din Republica Moldova.

Este evident deci, că şi medierea receptării şi creării imaginilor plastice de către elevi şi studenți urmează a fi concepută şi desfăşurată pe metodologii specifice.

Deşi aceste precepte generale sunt cunoscute şi aplicate în învățământul artistico-plastic superior, deşi în ultimele decenii în spațiul ex-sovietic se atestă o tendință de formare profesională inițială în domeniu prin explorarea naturii şi principiilor artelor plastice, deocamdată nu dispunem de o metodologie de formare profesională în acest domeniu. S-au efectuat însă cercetări în cadrul unor cursuri de specialitate, inclusiv în R. Moldova (I. Daghi, I. Țigulea, T. Hubenco, D. Botnari, A. Uvarova, L. Vozian, A. Blaja), rezultatele cărora induc nu numai speranțe în elaborarea unei metodologii generale a formării profesionale în domeniul artelor plastice, dar şi fac posibilă cercetarea noastră, care de asemenea, este consacrată metodologiei educației artistico-plastice a elevilor şi studenților din instituțiile de învățământ artistic.

Pe de altă parte, practica educațională şcolară, unde se încadrează profesional şi absolvenții facultății de arte plastice, urmând experiențele mai dezvoltate ale educației literar-artistice şi educației muzicale, a acceptat şi pentru educația artistico-plastică un concept metodologic, făcându-se evidentă astfel, necesitatea corelării celor două demersuri: profesional-artistic şi educațional şcolar.

Preconizăm să ne axăm cercetarea pe valorificarea metodologiei educației artistico-plastice a elevilor şi studenților din instituțiile de învățământ artistic, deoarece în literatura de specialitate acest aspect este mai puțin abordat, iar practica formării profesionale inițiale în instituțiile de învățământ artistic revendică imperios formarea receptării-creativității, aceasta fiind indispensabilă profesorului de arte plastice şi celui de educație tehnologică. Specificul artei şi cunoaşterii artistice ne-a orientat la valorificarea/elaborarea unei astfel de metodologii care să răspundă principiului creării valorii artistice la elevii şi studenții din instituțiile din învățământ artistic.

Problema propusă spre cercetare este actuală şi necesară pentru învăţământul artistic, în special pentru metodologia instruirii artistice în domeniul artelor plastice. În această cercetare, investigaţiile teoretice şi practice sunt preconizate prin modelarea teoretică generală a metodologiei de educaţie artistico-plastică în instituţiile de artă şi prin elaborarea de modele metodologice particulare, aferente unor specialităţi artistico-plastice.

O premisă importantă a cercetării au constituit-o elaborările la nivel conceptual-normativ şi metodologic din R. Moldova, precum *Curriculumul de bază* şi *Curriculumul de artă plastică* (clasele V-VII), *Curriculumul de artă plastică modernizat 2011,* programele analitice (şcolile de arta plastică, colegiul de artă plastică, facultăţile de artă plastică).

Aceste cercetări şi lucrări au generat ideea integrării, examinării şi modelării metodologiei educaţiei artistico-plastice a elevilor şi studenţilor din instituţiile de învăţământ artistic.

Întrucât până astăzi, problemele metodologiei educaţiei artistico-plastice a elevilor şi studenţilor din instituţiile de învăţământ artistic nu au constituit obiectul special de investigare al vreunui studiu ştiinţific, cercetarea noastră prezintă în acest sens o încercare de examinare metodologică a instruirii, de elaborare şi aplicare, în cadrul activităţilor didactice şi de creaţie ale elevilor şi studenţilor din instituţiile de învăţământ artistic a metodologiei educaţiei artistico-plastice.

## 2. Gradul de cercetare a problemei

În domeniul dat de cercetare a fost fundamentată (anii '90 sec. XX) teoria educaţiei artistic-estetice, în care se înscrie şi noul concept de metodologie a EAP, care include: teoria experienţei literare şi estetice (H.R. Jauss şi colab.); principiul priorităţii receptorului (J. Mukarovsky); idei, concepte, principii de EAE generală (A.I. Burov, B.T. Lihaciov, L.P. Peciko), de educaţie literară (E.V. Kviatcovski, N.A. Kuşaev şi colab.; G.N. Kudina şi Z.N. Novleanskaia; C. Parfene; P. Cornea; Vl. Pâslaru); de educaţie artistico-plastică (B. Iusov); de educaţie muzicală (B. Aliev, I. Gagim) ş.a. Au fost acumulate date semnificative de rezolvare a problemelor de EAP din domeni aferente, precum: psihologia percepţiei operelor de artă plastică (L.S. Vîgotschi, J. Piaget, S.L. Rubinştein, L.A. Venger, N.N.Volcov, A.V. Zaporojeţ, V.S. Cuzin, M. Liuşer, M. Stoica, A. Cosmovici, U. Şchiopu); idei, concepte şi principii pedagogice de familiarizare a copiilor cu operele de artă plastică (I.A. Comenius, I.H.

Pestalozzi, Fr. Froebel ş.a.); de metodologie a EAP (I. Şuşală, M. Ilioaia, P. Constantin, V.G. Beda, N.N. Volcov, A.I. Cubîşkina, V.S. Cuzin, I. Daghi, Botnari ş.a.); de tenici de elaborare de către copii a lucrărilor de artă plastică (T.G. Cazakova, T.S. Comarova, V.S. Cuzin, V.S. Muhina, N.P. Sakulina, E.A. Flerina, M. Ilioaia, I. Şuşală, M. Robu, ş.a.).

Se atestă totuşi, o insuficiență a metodologiei de EAP.

În Republica Moldova a fost elaborată concepția generală a învățământului, concepția şi curriculumul de EAP, care întemeiază EAP pe principiile artei – creației-receptării-interpretării, precum şi un nou instrumentar de EAP – manuale, ghiduri metodologice, materiale didactice; a demarat un proces de formare profesională inițială şi continuă a cadrelor didactice.

Teoria EAE în R. Moldova a fost dezvoltată în teorii particulare domeniului de către Vl. Pâslaru – teoria educației literar-artistice (1998), I. Gagim – teoria educației muzicale (2004).

Metodologia EAP în varia contexte a fost cercetată de D. Botnari (1990), I. Daghi (1993, 2010), M. Robu, R. Mocanu (2003), I. Țâgulea (1997), T. Hubenco (2000), A. Uvarova (2005), L. Vozian (2009), A. Blaja (2012).

Dar metodologia EAP continuă să fie dominată de conceptul tehnologic (E.V. Şorohov, 1977; N. Rostovțev, 1980; V.S. Cuzin, 1983; V.B. Kosminskaia, N.B. Halezova, 1987, I. Botnari, I. Țâgulea).

Premisele cercetării au condus la formularea *problemei ştiințifice* a acesteia, pe care o expunem în formă de întrebare: *Ce repere teoretico-metodologice ar trebui structurate/elaborate/aplicate pentru* modelizarea teoretică a metodologiei educației artistico-plastice a elevilor şi studenților din instituțiile de învățământ artistic?

## 3. Obiectul cercetării

***Obiectul cercetării*** îl reprezintă valorile teoretice şi epistemologice ale metodologiei educației educației artistico-plastice a elevilor şi studenților din instituțiile de învățământ artistic.

Parcursul cercetării este ghidat epistemologic de *ipoteza* că principiile metodologiei educației artistico-plastice urmează a fi deduse-inventariate-sistematizate din valorile artei plastice, valorile educatorului şi principiile şi regulile receptării operelor de artă plastică.

***Scopul investigaţiei***. Elaborarea unui sistem de valori teoretice şi praxiologice, pe care să se întemeieze o metodologie specifică educaţiei artistico-plastice a elevilor şi studenţilor din instituţiile de învăţământul artistic, care să complementeze şi să consolideze entitatea unei noi direcţii de cercetare pedagogică – *Metodologia educaţiei artistico-plastice prin cunoaşterea artistică/ştiinţifică*.

Atingerea scopului este preconizată prin realizarea următoarelor *obiective generale:*

1. Stabilirea reperelor semnificative metodologiei educaţiei artistico-plastice a elevilor şi studenţilor din instituţiile de învăţământ artistic.
2. Sistematizarea reperelor teoretice pentru metodologia specifică educaţiei artistico-plastice a elevilor şi studenţilor din instituţiile de învăţământ artistic.
3. Studiul cadrului praxiologic al metodologiei educaţiei artistico-plastice a elevilor şi studenţilor din instituţiile de învăţământ artistic.
4. Modelizarea teoretică a cadrului teoretic-praxiologic al metodologiei educaţiei artistico-plastice a elevilor şi studenţilor din instituţiile de învăţământ artistic.
5. Validarea prin experimentul pedagogic a principiilor specifice metodologiei educaţiei artistico-plastice a elevilor şi studenţilor din instituţiile de învăţământ artistic.
6. Sistematizarea datelor experimentului şi precizarea metodologiei specifice educaţiei artistico-plastice a elevilor şi studenţilor din instituţiile de învăţământ artistic în contextul complinirii direcţiei de cercetare pedagogică *Metodologia educaţiei artistico-plastice*.
7. Elaborarea concluziilor generale şi a recomandărilor practice.

***Epistemologic,*** cercetarea se va întemeia pe concepte şi sisteme filosofice care acceptă esenţa educaţiei prin artă (filosofia artei - Kant, Hegel, M. Heidegger, N. Berdiaev, N. Crainic, M. Eliade, C. Noica, N. Şteinhardt ş.a.); pe conceptul unităţii biologice-intelectuale-spirituale a omului (Vl. Pâslaru), pe teoria educaţiei artistic-estetice, aferentă tipului de cunoaştere (Vl. Pâslaru), pe conceptul învăţământului formativ, care plasează în centrul demersului educativ-didactic formarea-dezvoltarea şi devenirea întru proprie fiinţă (C. Nica) a persoanei celui educat, pe principiul epistemic, conform căruia metodologia educaţiei este determinată de specificul obiectului de cunoaştere care se află la baza disciplinei şcolare (A.L. Andreev, I. Alexeev, S.D. Bezclubenco, A. Gulâga, Vl. Pâslaru) etc.

## 4. Metodologia cercetării

Metodologia cercetării va antrena metode *teoretice* (documentarea, discriminarea, analiza, sinteza, deducția, proiectarea-modelizarea), *practice* (observarea, convorbirea), *experimentale* (experimentul pedagogic), *statistice* (inventarierea şi depozitarea datelor), *matematice* (analiza matematică a datelor).

***Inovația ştiințifică***: un model teoretic de metodologie specifică educației artistico-plastice la elevi şi studenți din instituțiile de învățământ artistic;

***Valoarea teoretică***: un sistem de idei, concepte, principii, teorii, paradigme aferente metodologiei specifice educației artistico-plastice la elevi şi studenți din instituțiile de învățământ artistic.

***Valoarea aplicativă*** a cercetării: un model de metodologie a educației artistico-plastice la elevi şi studenți din instituțiile de învățământ artistic; recomandări practice cu privire la conceptualizarea, proiectarea şi realizarea educației artistico-plastice la elevi şi studenți.

***Implementarea rezultatelor cercetării*** şcolile de arte plastice, colegiul de arte plastice, facultățile de arte plastice.

***Aprobarea rezultatelor ştiințifice*** prin comunicările la conferințele ştiințifice anuale ale profesorilor UPSC, la foruri ştiințifice internaționale; prin aplicarea modelului teoretic de metodologizare educației artistico-plastice a elevilor şi studenților din instituțiile de învățământ artistic, precum şi prin publicații, monografii ştiințifice şi metodico-didactice.

*Noua direcție de cercetare fundamentată: Metodologia educației artistico-plastice şi a formării profesionale în domeniul artistico-plastic*; *Metodologia educației artistico-plastice prin cunoaşterea artistică/ştiințifică.*

Cercetarea va parcurge *etapele:*

***I – constatativ-predictivă***: documentarea ştiințifică şi stabilirea evoluției conceptelor metodologice de educație artistico-plastice, sistematizarea valorilor teoretice aferente metodologiei educației artistico-plastice la elevi şi studenți, studiul praxiologic al metodologiilor aplicate în educația artistico-plastice la elevi şi studenți din instituțiile de învățământ artistic;

***II – proiectare-modelizare***: elaborarea unui model teoretic de metodologizare a educației artistico-plastice la elevi şi studenți;

***III – conceptualizarea, metodologizarea şi desfăşurarea experimentului pedagogic;***

***IV – analiza datelor experimentului, elaborarea de concluzii generale şi recomandări practice, elaborarea textului tezei.***

*Problema specificităţii metodologiei instruirii şi educaţiei artistico-plastice*, se preconizează examinarea şi sistematizarea, în conformitate cu obiectul şi problema cercetării, ideile, conceptele, principiile şi teoriile cu privire la artă, receptare, cunoaşterea artistică, creaţia artistică, produsul artistic şi interpretarea/evaluarea acestora pe coordonatele estetico-filosofică şi pedagogică. Se preconizează dezvăluirea naturii (originea) operei de artă, a receptării, cunoaşterii, creaţiei (creativităţii) în epocile antică, modernă, a sec. XIX şi XX, în lume şi în spaţiile educaţionale învecinate (Platon, Aristotel, Kant, Hegel, W. von Humboldt, Şt. Lupaşcu, M. Heidegger, H.R. Jauss, Al. Roşca, M. Bejat, C. Paul, C. Radu, I. Moraru, G. Nagâţ, V. Dulgheru, L. Cantemir, M. Carcea, S. Şaraniuţa, I. Gagim, Vl. Pâslaru ş.a.).

S-a constatat că arta plastică se produce în sfera metafizicului/suprasensibilului şi că studiul/cercetarea şi formarea acesteia în domeniul artistic se realizează prin însuşirea şi aplicarea unui *model teoretic de metodologiei educaţiei artistico-plastice la elevi şi studenţi din instituţiile de învăţământ artistic*, care denumeşte, redă şi dezvăluie legile şi principiile creativităţii artistice. Creativitatea este o condiţie definitorie a existenţei umane, o activitate productivă, rezultatele căreia sunt valorile umane. Creativitatea este definită ca forma superioară a activităţii umane.

Sunt inventariate principiile aferente creativităţii artistice şi de dezvoltare a acesteia la educaţi: cu privire la natura adevărului artistic (în artă, adevărul *devine*), prioritatea receptorului în artă, gradualitatea receptării operei de artă şi dezvoltării creativităţii artistice.

Sunt stabilite şi definite dimensiunile principale ale creativităţii - *creatorul* şi *procesul de creaţie, produsul creaţiei* (opera) şi *receptorul de artă*. Este specificat că nivelul şi *calitatea creativităţii* sunt determinate de calitatea educaţiei generale şi de formarea profesională pe care le-a primit artistul în anii de şcolaritate şi în cei ai tinereţii; că *metodele* şi formele procesului de instruire, educaţie artistică şi formare profesională artistică sunt specifice artei şi activităţii artistic-estetice.

*Epistemele metodologiei educaţiei artistico-plastice în învăţământul artistic*, sunt prezentate şi examinate *reperele teoretice ale receptării-creativităţii* în artele plastice, cu indicarea sferelor de aplicare în cercetarea

noastră. *Creativitatea* este definită ca însuşirea superioară a omului, care se constituie structural pe dimensiunile *procesului creator, produsului creat* şi *personalității de.* Principalele caracteristici ale creativității artistice, ca şi însuşire a personalității creatoare, sunt: produs (opera de artă) original, creat prin percepția, imaginația şi gândirea artistică, implicând un ansamblu de aptitudini şi atitudini, prin utilizarea mai multor tipuri de informații şi realizând în ansamblu o atitudine artistică asupra lumii.

*Procesul de creație* în artele plastice este examinat pe etapele de pregătire, incubare, iluminare şi verificare, fiind specificate activitățile în cadrul proceselor de creație în artă/în artele plastice. Procesul de creație reprezintă desfăşurarea activității de creație a artistului; se constituie din stadii şi etape ale creației; este centrat pe imaginația, cunoaşterea şi gândirea artistică a creatorului, prin care se manifestă auto-reflexivitatea sa artistică.

Este examinat şi definit *produsul creat* şi *criteriile* acestuia - originalitatea şi relevanța (S. Cristea), tipurile sau nivelurile/treptele activității de elaborare a produsului de creație expresiv, productivă, inovativă, inventivă, emergentă (I. Bontaş); valorile produsului creat în funcție de cele zece tipuri de personalitate creatoare (I. Moraru), specificându-se că majoritatea cercetătorilor au abordat creativitatea din perspectiva caracteristicilor produsului creat: noutatea, originalitatea, valoarea estetică, utilitatea socială, aplicabilitatea vastă. *Produsul creat* reprezintă, de regulă, o operă de artă, care exprimă personalitatea creatoare ca individualitate, viziunea sa artistic-estetică asupra lumii, materializată într-un produs finit, posibil a fi perceput senzorial (text artistic, flux sonor, tablou, tapiserie).

Activitatea de creație se realizează printr-un limbaj specific, *limbajul artistic*, care include elemente deja create în domeniul respectiv al artei şi elemente noi, elaborate de autorul produsului creat. În domeniul artelor plastice au fost stabilit un complex de competențe necesare însuşirii şi cunoaşterii din domeniul artelor plastice (fixarea precisă a imaginii vizuale, a formelor şi elementelor limbajului plastic; combinarea şi aplicarea elementelor limbajului plastic în compozițiile proprii).

Sunt inventariate şi sistematizate particularitățile personalității de creație în artele plastice pe dimensiunile definitorii ale personalității: *competente*, *trăsături caracteriale* şi *comportamente,* în această bază fiind precizată tipologia creatorilor (I. Moraru). *Personalitatea creatoare* moşteneşte prin ereditate premise şi îşi formează prin educație un sistem

specific de capacități de personalitate, precum *percepția* artistică dezvoltată, *imaginație* artistică bogată, *gândire* artistică complexă avansată şi *competente* de creație artistică. A fost stabilită o tipologie complexă a personalităților creatoare, inclusiv în domeniul artelor plastice.

S-au inventariat, sistematizat şi explicat *factorii* MEAP (sociali, psihofiziologici, educaționali). Ca şi factori ai MEAP sunt recunoscute toate condițiile pedagogice generale şi speciale (Vl. Pâslaru).

Se concluzionează că MEAP presupune cu necesitate stabilirea unor *legități şi principii* care reglemetează această acivitate, stabilirea nivelurilor inițiale de dezvoltare a creativității artistico-plastice individuale, elaborarea şi declanşarea unui sistem de strategii/metodologii specifice activității de creație, evaluarea produselor create şi a competențelor de creație ale studenților.

*Praxiologia metodologiei educației artistico-plastice în instituțiile de învățământ artistic,* este conceptualizată metodologia MEAP, care include definirea termenului *metodologie educativ-didactică*, a problemei de cercetare, stabilirea cadrului obiectual al problemei de cercetare, stabilirea principiilor metodologice de MEAP, sistematizarea acțiunilor de metodologizare, testarea nivelurilor incipiente de MEAP, teleologia şi conținuturile MEAP, elaborarea modelului teoretic de MEAP.

*Modelului teoretic de* MEAP îi este consacrat un paragraf special, în care este explicat conceptul acestuia, sunt caracterizate componentele sale în viziune sistemică: epistemologia metodologiei MEAP, nivelurile inițiale ale MEAP, teleologia, conținuturile, metodologiile specifice şi sistemul de activitate pentru MEAP, scopul-finalitate al sistemului metodologic elaborat – *Educația artistico-plastică la elevi şi studenți din instituțiile de învățământ artistic*.

Este prezentată schema generală a strategiei de MEAP şi sistemul metodelor, procedeelor şi tehnicilor specifice de aplicare a elementelor limbajului plastic în arta textilă, care sunt urmate de prezentarea conceptului de evaluare a nivelurilor de MEAP. Criteriile de evaluare în educație artistico-plastică sunt fluiditatea şi flexibilitatea, originalitatea şi elaborarea figurală.

În această bază, au fost stabilite nivelurile incipiente de MEAP.

Se concluzionează că MEAP reclamă o metodologie specifică, întemeiată pe legile şi principiile artei, corelată cu obiectivele

educaționale/de EAP şi cu conținuturile speciale ale domeniului, reparată pe interacțiunea profesor-student.

Conținuturile explorate în procesul MEAP se alcătuiesc din două părți, incluzând materiile de studiu la educația artistico-plastică şi materiile despre activitatea de studiu şi creație ale elevilor şi studenților.

*Modelizarea teoretică a metodologiei de educație artistico-plastică în instituțiile de artă,* este prezentată metodologia experimentului, valorile inițiale ale MEAP, stabilite prin experimentul de constatare pe nivelurile reproductiv, productiv şi creativ şi prezentate cantitativ (statistic) şi hermeneutic (calitativ-interpretativ). S-a stabilit că atât mediile pe tipuri de activități, mediile generale de dezvoltare a aptitudinilor şi atitudinilor de creație ale elevilor şi studenților viitori profesori de educație artistico-plastică, cât şi nivelurile de dezvoltare a trăsăturilor personalității lor artistice certifică un nivel de dezvoltare artistică normal pentru receptorul comun, dar posibil a fi dezvoltat la elevii şi studenții de la arte plastice, care posedă aptitudini speciale în domeniu şi beneficiază de o formare profesional-artistică.

Se preconizează prezentarea amănunțită a strategiei EAP, cu specificarea obiectivelor, unităților de conținut şi caracterizarea modelului teoretic, aplicate în experimentul de formare.

*Valori ale receptării-creației artistico-plastice a elevilor şi studenților artişti plastici*, este prezentată metodologia experimentului de formare. Este consacrat prezentării detaliate a sistemului activității de EAP, desfăşurat în experimentul de formare în nouă module - câte unu pentru fiecare metodă, şi etapele de desfăşurare a activității. Desfăşurarea experimentului de aplicare a modelelor particulare de educație artistico-plastică în instituțiile de artă. Valorile achiziționate de educați în urma aplicării modelelor particulare de educație artistico-plastică.

Capitolul finalizează prin prezentarea, sistematizarea, sintetizarea şi analiza matematică şi interpretarea valorilor creativității artistice a studenților, performante în instruirea experimentală prin aplicarea metodologiei elaborate, în baza cărora a fost precizat referențialul MEAP.

## 5. Concluzii

În *Concluzii generale şi recomandări* sunt preconizate generalizarea valorilor teoretice şi aplicative ale cercetării, avantajele aplicării

metodologiei educației artistico-plastice la elevi şi studenți din instituțiile de învățământ artistic.

***Rezultatele principale preconizate***

Un model teoretic general de metodologie a EAP şi trei modele particulare: de metodologie a EAP în şcoala de arte, de metodologie a EAP la colegiul de arte plastice şi de metodologie a EAP la facultatea de arte plastice şi design.

**Bibliografie**


1. Antonesei, L., Paideia. *Fundamente culturale ale educației*. Iaşi: Polirom, 1996. 126 p.
2. Andrei P. Filosofia valorii. Iaşi: Polirom, 1997.
3. Antonescu G., *Educație şi cultură.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1972.
4. Antonesei L., *Fundamentele culturale ale educației*. Iaşi: Polirom, 1996.
5. Allport G., *Structura şi dezvoltarea personalității*. Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1991. 415 p.
6. Badea E., *Caracteristica dinamică a copilului şi adolescentului* (de la 3 la 17/18 ani). Buc.: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1993. 156 p.
7. Băban A., *Metodologia cercetării calitative.* Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2002, 183 p.
8. Bethell G., *Problema prelucrării statistice a datelor evaluării*, 2002. 91 p.
9. Bârzea C., *Arta şi ştiința educației.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, RA, 1995.
10. Bouillerce B., Carre E., *Cum să ne dezvoltăm creativitatea*. Iaşi: Polirom, 2002. 200 p.
11. Blaga L., *Trilogia cunoaşterii*. Vol.1. Bucureşti: Humanitas, 1993
12. Blaga L., *Orizont şi stil.* În: Trilogia culturii. Bucureşti: Ed. pt. Literatură, 1969.
13. Blaga L., *Spațiul Mioritic*. În: Trilogia Culturii, Bucureşti: Minerva,1985.
14. Blaga L., *Trilogia culturii.* În: Opere, Vol. 9. Bucureşti: Minerva, 1985.
15. Blaga L., *Opere.* Vol. 10: Trilogia valorilor. Bucureşti: Minerva, 1987.
16. Călin M., *Teoria educației. Fundamentarea epistemică şi metodologică a acțiunii educative.* Bucureşti: ALL, 1996. 139 p.

17. Călin M., *Procesul instructiv-educativ. Instruirea şcolară.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, RA, 1995.
18. Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova. În: *Monitorul oficial,* 27 martie 1995.16 p.
19. Concepția evaluării rezultatelor şcolare/coord.: Vl.Pâslaru, I.Achiri // www.min.edu
20. Pâslaru Vl. (coord.), Papuc L., Negură I. ş.a. *Construcție şi dezvoltare curriculară.* Partea I. Cadrul teoretic. Ch., Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*, 2005.
21. Clegg B., Birch P., *Creativitatea*. Iaşi: Polirom, 2003. 320 p.
22. Curriculum de bază. Documente reglatoare / MÎ, CNCE, IŞPP; Vl.Guțu, Vl.Pâslaru, V.Goraş ş.a. Cimişlia, TipCim, 1997.
23. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Bucureşti-Chişinău: Grupul editorial Litera Internațional, 2000.
24. *Didactica modernă.* Cluj-Napoca: Dacia, 2001. 240 p.
25. Dincă M., *Teste de creativitate*. Bucureşti: Paideia, 2001. 104 p.
26. Eliade M., *Sacrul şi profanul*. Bucureşti: Humanitas, 1992.
27. Flonta M., *Cognitio. O introducere critică în problema cunoaşterii.* Bucureşti: ALL, 1994.
28. Florian M., *Metafizică şi artă*. Cluj-Napoca: Echinox, 1992.
29. Guțu Vl., Pâslaru Vl., Grâu E. Draguțan A., *Tehnologii educaționale. Ghid metodologic.* – Chişinău: Cartier Educațional, 1998.
30. Heidegger M., *Originea operei de artă.* Bucureşti: Univers, 1982.
31. Iorga N., *Frumosul în concepția poporului*. În: Dreptul la memorie. În lectura lui I. Chimet. Vol.I, Cluj-Napoca: Dacia, p. 29-33.
32. Ionescu M., *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1996.

# IDENTIFYING THE NEED FOR INFORMATION AND TRAINING IN THE PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES

## IDENTIFICAREA NEVOII DE INFORMARE ŞI FORMARE A PĂRINȚILOR COPIILOR CU DIZABILITĂȚI

**Maria PERETEATCU**[1]
**Larisa ZORILO**[2]

**Abstract**

*The article was designed as a tool for teachers working with children with special educational needs and their parents. Article aims to identify the needs for information / training of parents with children with disabilities and difficulties they face. Based on the findings, the content of seminars with parents who educate and take care of children with disabilities is proposed. The article was elaborated and structured in accordance with new directions in the training for parents who will have educational activities, will assist, interfere or support children with disabilities.*

**Keywords:** *informing, training, needs, disability, special education needs, inclusive education, support services, rehabilitation*

## 1. Introducere

Orice familie are o oarecare funcționalitate dependentă de mai mulți factori. În familia unde este un copil cu dizabilități, funcționalitatea familiei, în mare parte, depinde de atitudinea părinților față de copilul lor, de gardul de acceptare a dizabilității, de problemele cu care se confruntă membrii familiei. Aceste aspecte şi alte particularități specifice familiei persoanelor cu dizabilități au fost studiate şi descrise de mai mulți autori ca: Ciofu C., E. Vrasmaş, etc. [1-4].

Strategia „Educația 2020", elaborată de Ministerul Educației al Republicii Moldova [5] are ca obiectiv general, asigurarea dezvoltării durabile a sistemului educațional în vederea formării unei personalități integre, active, sociale şi creative, inclusiv prin valorificarea direcțiilor strategice şi a acțiunilor prioritare de facilitare a creării rețelelor de comunicare, de schimb de bune practici, de dezvoltare a competențelor

[1] Conf. univ. dr, Universitatea de Stat „Alecu Russo", Bălți, Republica Moldova, *mpereteatcu@rambleru.ru*
[2] Conf. univ. dr., Universitatea de Stat „Alecu Russo", Bălți, Republica Moldova

digitale în procesul educațional, asigurarea educației parentale eficiente şi promovarea parteneriatelor pentru educație [5, p. 43-44].

În HOTĂRÎRE Nr. 523 din 11.07.2011cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. Publicat : 15.07.2011 în Monitorul Oficial Nr. 114-116 art Nr: 70 se spune:

70.Familia:

a) participă la procesul de evaluare a copilului;

b) este responsabilă de şcolarizarea copilului şi participă la identificarea tehnologiilor optime pentru educarea acestuia;

c) este implicată în luarea deciziilor vizînd copilul şi în programele de abilitare/reabilitare continuă a dezvoltării copilului;

d) participă la activitățile şcolare şi comunitare de promovare a educației incluzive;

e) beneficiază de informare şi instruire privind educația incluzivă;

f) creează asociații de părinți şi grupuri de sprijin pentru promovarea respectării drepturilor copiilor [6].

În condițiile instituțiilor incluzive, părinții participă direct la viața grădiniței şi pot influența anumite decizii care privesc procesul educațional. Absența sau indiferența părinților în ceea ce priveşte problemele educaționale ale copilului vine în opoziție cu ideea de integrare sau incluziune. În acest sens apar o serie de dificultăți cauzate de atitudinea de reținere sau neîncredere a părinților care rezultă din reprezentări/mentalități eronate cu privire la viața şi evoluția şcolară a unui copil cu cerințe educative speciale. Având în vedere perspectiva învățământului de tip incluziv, părinții au dreptul să-şi exprime propria viziune asupra modului de funcționare a grădiniței şi să participe concret la influențarea actului managerial din grădiniță.

Factorii care influențează părinții în implicarea lor în educația copiilor, includ:

- nivelul educațional al părinților;
- grupurile din care ei fac parte;
- atitudinea conducerii grădiniței;
- influențele culturale;
- problemele familiei în îngrijirea copilului.

Familia trebuie să exercite o influență pozitivă asupra copilului, rolul său fiind foarte important în dezvoltarea acestuia din punct de vedere fizic,

intelectual, moral. Succesul educației incluzive este asigurat de comunicarea dintre familie şi grădiniță. Copiii au rezultate bune la grădiniță, se integrează dacă familiile se interesează îndeaproape de educația lor [4]. Părinții sunt cei care cunosc cel mai bine copilul şi reprezintă o importantă sursă de sfaturi pentru educatori. Grădinița incluzivă şi toate cadrele didactice trebuie să creeze un mediu primitor pentru implicarea familiei în recuperarea, adaptarea şi integrarea propriului copil cu cerințe speciale, prin:

- solicitarea tuturor familiilor cu copii care prezintă cerințe educaționale speciale să participe la aplicarea programului educațional şi terapeutic propus;
- recunoaşterea cerințelor şi drepturilor familiilor de a alege dacă, în ce măsură, cum şi când pot participa la cât mai multe activități terapeutice, pentru continuarea lor acasă;
- includerea familiilor, în mod obişnuit şi consecvent, în schimbul de informații despre copil;
- identificarea resurselor din cadrul programului educațional şi recuperator-terapeutic al copiilor cu cerințe speciale prin care se pot sprijini activitățile părinților;
- anunțarea familiei în legătură cu activitățile propuse în programul recuperator-terapeutic şi completarea lui la solicitările părinților;
- informarea familiilor despre schimbările survenite în cadrul programului;
- acceptarea feed-backului primit de la familie ca informații utile în ameliorarea programelor destinate educării şi recuperării copiilor cu CES.

Familiile care au copii cu dizabilități au dreptul să aibă acoperite nevoile lor şi aceasta este parte a politicilor sociale din toate țările. În general, răspunsul la aceste nevoi este dat de autoritățile locale, pentru că este firesc ca la nivel local să fie cunoscute în amănunt problemele familiilor. În acelaşi timp, legislația trebuie să prevadă capitole clare, corecte şi bine structurate pentru a răspunde acestor nevoi.

**2. Serviciile necesare familiilor care au copii cu dizabilități**

În literatura de specialitate [2-4,7,8] s-au identificat ca utile următoarele tipuri de nevoi ale părinților care au copii cu dizabilități, cunoscute şi acoperite de practica din diferitele țări:

1. Servicii de informare asupra diagnosticului şi etiologiei, la care se

adaugă sfatul genetic precum şi ocazia de a discuta acestea ori de câte ori este nevoie.

2. Informații despre serviciile utile cum ar fi: sănătate, educație, social şi voluntariat. Acestea este bine să existe în diferite publicații răspândite pe scară largă, broşuri şi pliante.

3. Sprijin social şi psihologic, la început pentru prima fază de adaptare la aflarea veştii cu privire la problema de durată sau de profunzime pe care o are copilul şi apoi în faza a doua pentru adoptarea pe termen lung la situația de dezvoltare a copilului. Se cunoaşte în practica internațională că există rețele de sprijin social şi grupuri de părinți. Acestea tind să fie mai valoroase din punctul de vedere al eficienței decât sprijinul direct dat de profesionişti.

4. Resurse specifice incluzând finanțe, locuință, transport, odihnă şi timp liber, medicație, ajutor în problemele de comportament ale copiilor, ajutor personal sau pentru relațiile de familie, predare specifică şi terapii diferite, sfatul educațional, sprijin la şcoală şi modificări în curriculumul național şcolar.

## 3. Studiul nivelului de informare şi a problemelor cu care se confruntă părinții copiilor cu CES

Informarea /formarea părinților copiilor cu CES constituie un proces care trebuie să aibă ca prim pas o analiză a nivelului de informare şi a problemelor cu care se confruntă părinții. Această analiză poate evidenția carențe la nivelul tuturor factorilor care pot contribui la o educație incluzivă eficientă.

***Scopul studiului***: determinarea nivelului de informare şi a problemelor cu care se confruntă părinții copiilor cu CES.

Ancheta de teren a fost efectuată într-o instituția preşcolară în perioada septembrie – octombrie 2014. Metodele de cercetare utilizate au fost: chestionarul, observația aferentă acestuia şi documentarea. Au fost intervievate 22 de persoane, părinți care au copii cu CES.

Subiecții (părinții) intervievați au fost selectați dintr-o grădiniță de masă, unde în ultimul timp sunt integrați mai multi copii cu CES ca: tulburpări de limbaj – 8 copii, deficiențe de vedere şi auz - 3 copii, hiperactivitate cu deficit de atenție – 4 copii, autism – 2 copii, întîrziere în dezvoltarea mintală – 2 copii, 1 copil cu Sindromul Down şi 2 copii cu paralizie cerebrală infantilă, din ei 1 este imobilizat în căruciorul cu rotile.

Chestionarul a fost conceput în urma documentării, prin consultarea literaturii de specialitate: articole de specialitate, cărți, documente legislative, rapoarte anuale, strategii, materiale publicate despre instituții. Întrebările au fost formulate într-un limbaj clar, precis şi succint.

În continuare vom analiza răspunsurile părinților după completarea chestionarului.

1. Din 22 de respondenți 19 sunt mamele copiilor, iar 3 sunt tații.

2. Vîrsta preponderent dominantă este de la 26-30 ani - 63,63% ; 31-35ani - 27,28% şi 36-40 ani – 9,09;

***Studiile***: analizînd răspunsurile respondenților am constatat următoarele: medii incomplete au 4 părinți, ceea ce constituie – 18,18%, studii medii de specialitate - 31,82%, studii medii complete – 3 părinți, ceea ce constituie – 13,64% şi 8 părinți au studii superioare – 36,36%.

***Situația familială***: 1 - căsătoriți – 72,73%; 2 – divorțat(ă) – 9,09%; 3 – mame singure – 13,64%; 4 – văduvă – 4.54%.

***Vîrsta copilului dvs***: analizînd chestionarele completate de părinți am constatat următoarele: 1- de la 1 pînă la 3 ani sunt 2 copii ceea ce constituie 9,09%; 2 - de la 3 pînă la 5 ani sunt 7 copii- 31,82%; 3 - de la 5 pînă la 7 ani – 13 copii- 59,09%.

***Tabelul 1.*** În ce măsură dvs sunteți informat(ă)

| | | Pe deplin sunt informat(ă) | Parțial sunt informat(ă) | Nu sunt informat(ă) | Mi-e greu să răspund |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Despre natura dizabilitățiii copilului Dvs şi particularitățile evoluției ei | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. | Despre metodele de recuperare | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. | Despre particularitățile psihologice ale dezvoltării copilului | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. | Despre cadrul juridic privind protecția socială a copiilor cu dizabilități | 1 | 2 | 3 | 4 |

Părinții au completat chestionarul conform scalei cu 4 valori: la majoritatea aspectelor părinții de la 18% pînă la 22% sunt pe deplin informați. Parțial informați sunt de la 31% pînă la 54%. Şi cei mai mulți în

jurul de 40% nu sunt informaţi. În continuare vom prezenta rezultatele pentru fiecare subiect.

1. Despre natura dizabilității copilului Dvs şi particularitățile evoluției ei: 1- pe deplin sunt informat(ă) – 22,73%; 2 - parțial sunt informat(ă) – 36,36%; 3 - nu sunt informat(ă) – 31,82%; 4 - mi-i greu să răspund – 9,09%;

2. Despre metodele de recuperare: 1- pe deplin sunt informat(ă) – 13,64%; 2 - parțial sunt informat(ă) – 31,82%; 3 - nu sunt informat(ă) – 45,45%; 4 - mi-i greu să răspund – 9,09%;

3. Despre particularitățile psihologice ale dezvoltării copilului: 1- pe deplin sunt informat(ă) – 22,73%; 2 - parțial sunt informat(ă) – 40,91%; 3 - nu sunt informat(ă) – 31,82%; 4 - mi-i greu să răspund – 4,54%;

4. Despre cadrul juridic privind protecția socială a copiilor cu dizabilități: 1- pe deplin sunt informat(ă) – 18,18%; 2 - parțial sunt informat(ă) – 54,55%; 3 - nu sunt informat(ă) – 22,73%; 4 - mi-i greu să răspund – 4,54%;

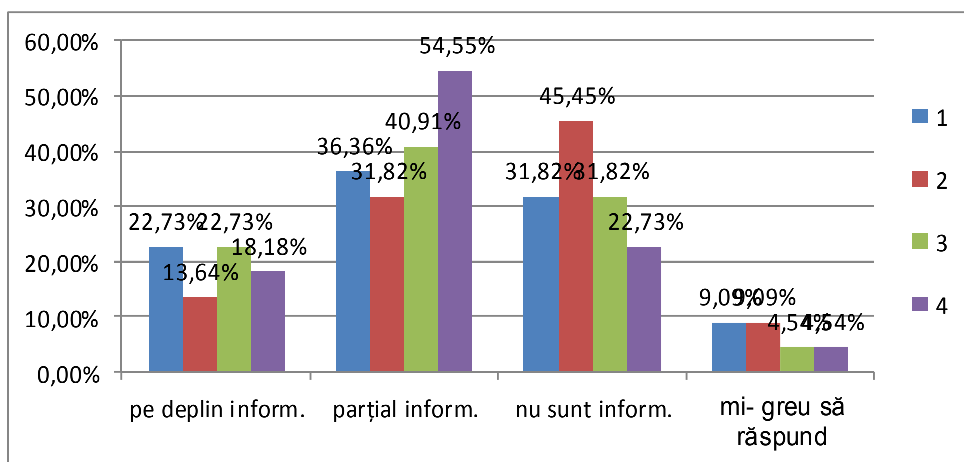



***Figura 1.*** Nivelul de informare al părinților

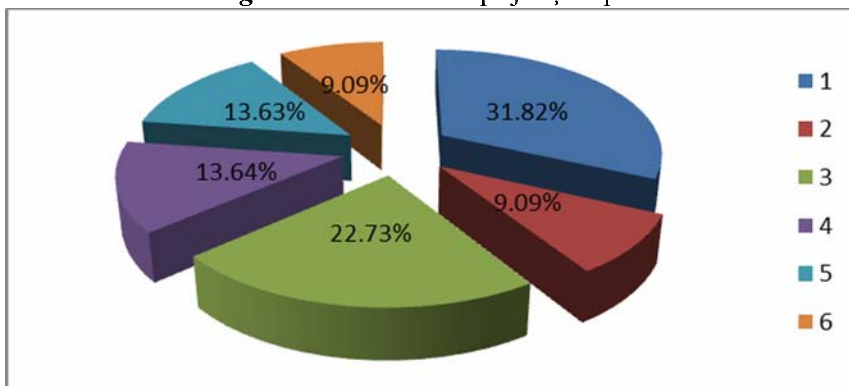
După câte vedem din datele prezentate mai sus, numai a cincea parte din respondenți sunt pe deplin informați despre natura dizabilitățiii copilului şi particularitățile evoluției ei, despre metodele de recuperare, despre particularitățile psihologice ale dezvoltării copilului şi despre cadrul juridic privind protecția socială a copiilor cu dizabilități. Restul respondenților sunt informați partial, dețin cunoştințe superficiale, fragmentare sau nu dețin informație de loc.

***În situațiile dificile legate cu dezvoltarea copilului dvs unde găsiți suportul necesar?*** (se poate de indicat mai multe variante de răspuns)

1- la medicul de familie
2 - la asistenta medicală de familie
3 - mă băzez numai pe eforturi proprii
4 - la rude şi prieteni
5 - la medic cunoscut (de încredere)
6 - altele (specificați)

Analizînd chestionarul, am obținut următoarele rezultate: 1) - 31,82% din respondenți găsesc suportul necesar la medical de familie; 2) - 9,09% la asistenta medicală de familie; 3) - 22,73% se bazează numai pe eforturi proprii; 4) - 13,64% din respondenți găsesc suportul necesar la rude şi prieteni; 5) - 13,63% la medic cunoscut (de încredere); 6) – 9,09% la alții ca: psihologul şcolar, centrul de plasament de zi, Serviciul de asistență socială etc.

***Figura 2.*** Servicii de sprijin şi suport



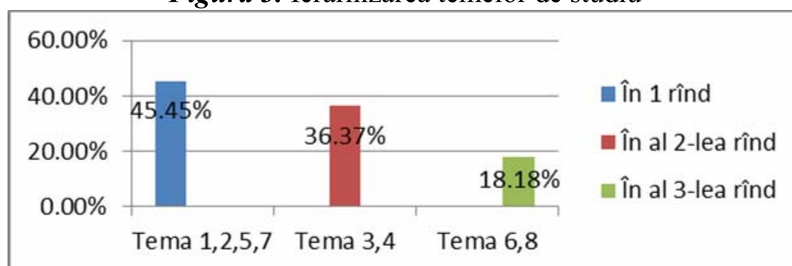

***Tabelul 2.*** Ce teme doriți să discutați cu specialiști?

| | **Tematica** | **În primul rînd** | **În a doilea rînd** | **În a treilea rînd** | **Mi-e greu să răspund** |
|---|---|---|---|---|---|
| | Metodele contemporane de recuperare a copiilor cu dizabilități în cadrul familiei | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. | Particularitățile psihologice ale dezvoltării copilului în funcție de dizabilitate şi de vîrstă | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33. | Cadrul juridic privind | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | protecția socială a copiilor cu dizabilități | | | | |
| 44. | Dezvoltarea deprinderilor şi abilităților pentru viață sinestătătoare | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 55. | Dezvoltarea proceselor psihice la copil (memoria, atenția, gîndirea, limbajul etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 66. | Ce înseamnă să fii părinte bun | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 77 | Comunicarea în familie | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 88. | Comportamente agresive nonverbale şi verbale | 1 | 2 | 3 | 4 |

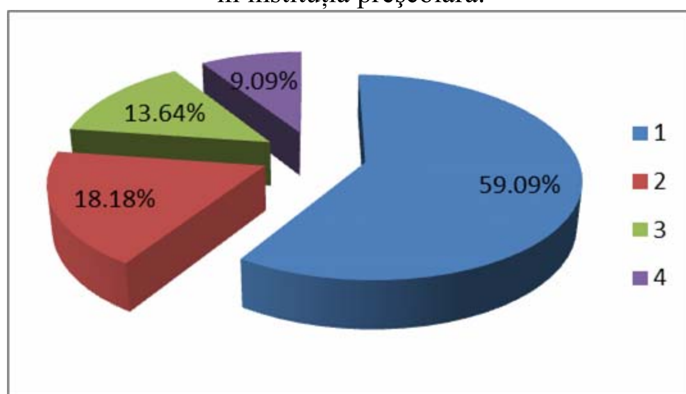
Altele (indicați ce teme anume)________________________________ Analizînd rezultatele vom menționa următoarele: în primul rînd 45,45% din părinți doresc să discute cu specialiştii temele:1,2,5,7; în al doilea rînd 36,37% din părinți vor să discute despre temele: 3 şi 4; în al treilea rind 18,18% din părinți doresc să discute asupra temelor 6 şi 8. Rezultatele sunt reflectate în figura 3.

***Figura 3.*** Ierarhizarea temelor de studiu




***Cu ce dificultăți v-ați confruntat la incluziunea copilului în instituția preşcolară?*** Majoritatea părinților - 59,09% menționează următoarele: 1) comportament de tip agresiv din partea celorlalți copii față de copilul cu CES; etichetarea şi marginalizarea copiilor cu CES etc. comportament discriminatoriu față de copii cu CES transmis de la părinți; lipsa educației cu privire la acceptarea unui copil cu CES; 2) 18,18% - se confruntă cu dificultăți de adaptare, plînsul înainte de a pleca la grădiniță, plînsul la despărțirea de părinți; manifestări de tip tristețe şi anxietate; 3) 13,64% - lipsa serviciilor de kinetoterapie, servicii de logopedie şi consiliere psihologică; 4) 9,09% - probleme legate de transportarea copiilor, lipsa resurselor materiale şi, în special, a celor finaciare.

***Figura 4.*** Probleme cu care s-au confruntat părinții la integrarea în instituția preşcolară.




## 4. Concluzii

- Integrarea copiilor cu CES în mediul şcolar împreună cu copiii fără CES pot institui bariere dacă copiii din grupă nu sunt pregătiți prin activități special orientate spre cultivarea sentimentului de compasiune, acceptare şi toleranță;
- Părinții copiilor cu CES se confruntă cu dificultăți de diferit tip, care au fost elucidate în experimentul de constatare ca: etichetarea şi marginalizarea copiilor cu CES, comportament discriminatoriu față de copii cu CES transmis de la părinți, lipsa serviciilor de kinetoterapie, servicii de logopedie şi consiliere psihologică, lipsa resurselor etc.;
- Părinții conştientizează necesitatea informării şi formării lor pentru a putea corect să acorde ajutor copiilor cu dizabilități, contribuind la dezvoltarea lor;
- Reieşind din cele menționate mai sus e necesa de creat un perteneriat real între grădiniță/familie şi comunitate pentru a ajuta copiii cu CES, prin crearea unui mediu primitor pentru implicarea familiei şi a comunității în recuperarea, adaptarea şi integrarea propriului copil cu cerințe educative speciale.

## Bibliografie

1. Ciofu, C., Interacțiunea părinți-copii. Ediția a 2-a, Bucureşti: Editura Medicală Amaltea, 1998. – 218p.
2. Vrăjmaş, E., Consilierea şi educația părinților. Aramis, Print. S.R.L. Bucureşti, 2002.

3. Vrasmaş E., Intervenția socioeducațională ca sprijin pentru părinți. Bucureşti: Aramis Print, 2008. 256 p.
4. Vrasmaş, E., Dimensiuni şi particularități care definesc parteneriatul educațional. În: Didactica Pro … 2008, nr 2 (48), p. 18-20.
5. Educația – 2020. Strategia sectorială de dezvoltare pentru anii 2014 – 2020. Ministerul educației, 2013. 47 p.
6. Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. Publicat : 15.07.2011 în Monitorul Oficial Nr. 114-116.
7. Ungureanu, D., Copilul cu dificultăți de învățare, E.D.P., Bucureşti, 1998.
8. Voinea, R., Psihologia familiei, Universitatea Bucureşti, 1996.

# EDUCATION OF THE INFORMATION AGE MAN THROUGH THEATRE IN THE PRUT CROSS-BORDER AREA

## EDUCAȚIA OMULUI EREI INFORMAȚIONALE PRIN TEATRU IN SPAȚIUL TRANSFRONTALIER PRUT

**Vasilica BĂLĂIȚĂ**[1]

**Abstract**

*The contemporary man is living and is getting trained for the Informational Era, a post-historical time which belongs to economic values; he develops himself to the extent that he produces and consumes. He set as supreme value the Coin (Money). Thus, that who has money is said that has the time also, which promotes him in the hypostasis of a fulfilled man. The rest of humanity, due to lack of money spends time rationally which creates the equation of the human and financial crisis. The Man in a time crisis is not the same man who once lived the Speed Century. He lives now the terror of the moment (second) irrespective of the degree of specialization and culture that he has. In this Man's education, art opens the gates of feelings, allowing him a triple dilatation of physic, psychic and mental body. Education through art seizes the contemporary man in a relation with the Beauty and Truth other than that of Consumer. It pulls him out from linear time terror inserting him in his inner time, a space in which the Man gets to know himself. Education through Theatre helps the human being to reconsider the Universe in unique, personal and creative terms. The present paper describes the results of a project for education through theatre who studied for fourteen years school groups of various ages and social categories.*

**Keywords:** *education, theatre, alternative method*

### 1. Introducere

Este posibil ca un tânăr indiferent de vârstă, statut social şi nivel de cultură să fie fericit prin teatru? În măsura în care fericirea este cunoaştere şi împlinire prin sine, răspunsul este „Da”. Demersul nostru pleacă de la premisa aristoteliană că orice formă de dezvoltare estetică este în mod intrinsec etică. Câtă vreme depăşeşte exhibiționismul, educația prin teatru este lungul drum al omului către sine, al Frumuseții către Adevăr.

În experiența mea de coordonator de proiect, colaborarea dintre instituții este un mod de a dezvolta şi întări comunitățile participante, de a exersa continuu şi în mod profund mentalitățile şi nu în ultimul rând, de a ne împrospăta mijloacele pedagogice pe care le aplicăm la clase, cu studenții.

[1] Lect. univ. dr., Universitatea de Arte „George Enescu”, Iaşi

Proiectele pe care le dezvoltăm, aici de educare prin teatru - sunt, în fond vise, intenții, dorințe al comunității având resursele materiale şi umane disponibile chiar în comunitate.

Spre exemplu, în ultimii doi ani în Facultatea de Teatru din Iaşi s-a cultivat conceptul unei astfel de educații la nivel academic. Am dezvoltat două astfel de proiecte având ca beneficiari două grupuri distincte: Liceeni de la Liceul Pedagogic Vasile Lupu, şi liceeni din şcoli varii, grupul fiind în grija Centrului de Plasament „Sf. Iosif". Cursurile s-au desfăşurat în cadrul Facultății, sub îndrumarea mai multor specialişti, iar finanțarea proiectului a făcut-o Centrul Diecezan Caritas, un ONG al Bisericii Catolice. Afară de plata profesorilor toată baza materială a fost asigurată de Universitatea de Arte „George Enescu". Rezultatul finit al proiectelor a fost de fiecare dată un spectacol precedat de etape de pregătire teoretică (studii pe text) şi practică (Mişcare scenică, dans, vorbire scenică, improvizație, actorie, canto). Cele două spectacole obținute în urma proiectelor pe doi ani au fost jucate la Sala Studio a Facultății de Teatru, în festivaluri de profil sau cu ocazii de sărbătoare în cadrul instituțiilor finanțiste.

Patru tinere din cele două grupuri beneficiare urmează să candideze la Facultatea de Teatru, o a cincea tânără şi-a descoperit vocația pentru coregrafie, direcție în care va fi susținută în următorii doi ani, până când va candida la o facultate de profil.

Ataşăm la finalul articolului anexe cu unul dintre cele patru rapoarte finale ale atelierelor ultimului proiect, ce au premers spectacolului. Ataşăm, de asemenea, o a treia anexă cu autoevaluarea câtorva dintre participante în urma realizării spectacolului.

Una dintre reprezentațiile acestui ultim spectacol a avut ca public invitat două clase de elevi de la Liceul Pedagogic „Vasile Lupu", aflate în timpul săptămânii „Şcoala altfel". Vizionarea spectacolului nostru s-a petrecut cu ocazia organizării *Uşilor Deschise* ale Universității „George Enescu". Cum subiectul piesei trata problema adolescenților în familie şi la şcoală[2], am inițiat pentru public un chestionar cu două întrebări pe subiectul „Ce este educația, ce semnificație are pentru ei personal?" Scopul era de a-i duce dincolo de impresiile imediate ale spectacolului în universul lor personal, făcându-i conştienți asupra acestui subiect.

[2] *Efectul razelor gamma asupra anemonelor,* de Paul Zindel, text care a obținut premiul pentru Literatură în anii '60. Paul Zindel este faimos tocmai prin descrierea tensiunilor dintre adolescenți şi adulți.

Peste jumătate dintre elevii chestionați (22) înțeleg educația drept rău necesar, obligație, stres, efort. Alți doi nu s-au gândit ori o consideră responsabilitatea adulților şi doar câțiva dintre ei o percep ca pe o poartă spre lumea nouă, ca principala responsabilitate a omului, ca stil de viață sau ca premisă pentru excelență.

Poate că este un raport just între cei interesați şi cei copleşiți de conceptul educației aşa cum li se aplică, toți lăsându-se în fond, educați de ceva anume. La întrebarea „Care este lucrul care mă educă?" un singur elev a răspuns „Totul" şi doar doi au menționat instituții sociale (familia şi biserica), toți ceilalți văzându-se educați de situații zilnice, eşecuri, anturaj, socializare, pasiuni. Mi s-a părut interesant însă că niciunul dintre ei un a menționat în răspunsuri şcoala sau vreun profesor…

Fără a specula în vreun fel acest bilanț, amintesc de un alt proiect în care mi-a fost foarte greu să mobilizez un grup de 20 de fete de liceu, provenite din familii cu probleme sociale, invitate într-un program educațional mai larg, cu un subdomeniu de educație prin teatru, inițiat de Biserica Catolică prin Congregația lui Isus[3]. Îmi aduc aminte că, deşi lucrasem în medii cu mult mai dure (orfelinate de stat, medii cu analfabeți), nu întâlnisem până atunci o atât de mare pasivitate în rândul unor tineri cu vârste între 14-18 ani. Dificultatea a fost surmontată în ziua în care ne-am aşezat în cerc, am pus un flipcart între noi şi, cu pixul în mână am notat răspunsul fiecărei persoane la întrebări de genul ce este educația, ce anume o educă şi care sunt aspectele care o împiedică să se lase educată. Răspunsul era că jumătate din 14 ore de veghe, câte aveau zilnic la dispoziție, tinerele erau copleşite de cantitatea de informații de la şcoală. Percepeau educația drept un stres şi o obligație. La cele şapte ore de la şcoală se adăugau două

[3] O congregație romano-catolică, de spiritualitate ignațiană (Ignatiu de Loyola). Fondatoarea este Maria Ward, o femeie care a trecut în secolul al XVII-lea granițe geografice, sociale şi culturale înființând un ordin călugăresc dedicat educației fetelor. În perioada aceea fetele nu aveau dreptul la educație. În România surorile au venit din Bavaria în secolul al XIX-lea şi au înființat cinci şcoli la Turnu Severin, Craiova, Bucureşti şi Brăila. În timpul comunismului ordinul a fost distrus (surorile de origine germană au fost forțate să părăsească misiunea, iar dintre cele de origine română unele au fost obligate să se întoarcă acasă; altele au fost arestate pentru lipsă de colaborare cu regimul, şi, în sfârşit, unele au reuşit să se retragă la Popeşti –Leordeni, funcționând în secret ca fermă). În prezent există case Congregatio Jesu la Brăila, Bucureşti, Câmpulung, Iaşi, Rădăuți, Timişoara, Timişul de sus. Surorile se ocupă în mod deosebit de educația şcolară şi preşcolară. Alte case au ca specific practicarea exercițiilor spirituale.

sau trei ore pentru teme, restul de cinci ore petrecându-l pentru drum, masă, treburi casnice, timp liber.

Îmi aduc aminte că ceea ce le-ar fi ajutat în mod predominant să evolueze era *dialogul cu adulții* (profesori, îndrumători*,* părinți) o formă de comunicare pe care o dezvoltau ocazional sau, unele dintre ele, atunci pentru prima dată. Şi nu înțeleg de ce m-am mirat când, după trei ani proiectul eşuase: din 20 de tinere preluate în speranța de a le ridica nivelul de educație, doar una a finalizat liceul, celelalte nouăsprezece întorcându-se în locurile natale, medii care ucid prin alcoolism şi violență fizică…

În Era informațională, indiferent de mediul din care provenim, dialogul este o formă de cunoaştere tot mai rară. Profesori şi elevi nu se mai pot opri pentru dialog ci, într-o goană trepidantă trăiesc în acumulare (de informații), în surplus şi în criză. Tot ceea ce ne învață şcoala este girat de logică. Suntem integrabili societății în măsura în care ştim să calculăm probleme de matematică, dar ne surprindem depăşiți de cele mai banale contradicții. Contradicțiile inerente vieții nu apar în cultura imaginii promovate de tehnologie. Nişte ființe inteligente, în continuă informare, sunt blocate de surplusuri de informații şi de nevoia de succes, de nesiguranță, în afara acestei acumulări.

Este curios cum în secolul cu cele mai multe şcoli şi sisteme de educație avem nevoie mereu de altele, care să ne amintească de bucuria de a trăi. Mergând mai în adâncul omului, în plan emoțional, secolul XXI ne seduce cu stimulii rapizii ai tehnologiei care subjugă chiar din şcoală instinctele de – *a şti* şi *a avea*. De aceea, suferința lumii neinformate nu mai este sărăcia, ci a *nu* şti (mult) şi de a *nu* avea (mult). Ca în niciun alt timp istoric, ignoranța este la fel de mare şi în rândul unora, şi în rândul celorlalți. A cunoaşte mult despre lumea care te înconjoară, dar nu şti mai nimic despre ce mişcă în universul tău interior este o dovadă de ignoranță. Ignoranța este cu atât mai evidentă cu cât ştim că, atunci când este cultivat, dialogul cu sine îşi poate face loc în viața omului de la vârsta preşcolară[4]. A-ți lăsa viața să decurgă în tempo-*ul* şi în planul tehnologiei este o dovadă de ignoranță a omului față de sine însuşi.

Or, în învățământul vocațional teatral dialogul este inerent procesului de învățare, deoarece materia predată/însuşită se bazează pe adevăruri umane, pe ipostaze ale persoanei reprezentate scenic. Însă, chiar şi

[4] Anexa 4. Proiect educativ despre emoții la care am participat în calitate de specialist pe domeniul teatru.

studenții la Facultatea de Teatru provin din acelaşi timp informațional în care dialogul, atunci când a existat în formarea şcolară, a avut cel mult forma experimentului ştiințific.

## 2. Rezultate şi propuneri

Teatrul ca reprezentare scenică operează cu instrumente ca atenția, concentrarea, imaginația, comunicarea, expresivitatea corporală, recunoaşterea şi răsplătirea efortului personal (prin public), deci cu stima de sine, expresivitatea vocală, ceea ce te impune atenției ca vorbitor, cu expresivitatea în gândire, fapt care generează noi abordări ale teatrului însuşi.

Toate aceste elemente extrase din contextul spectacolului reprezentat pot forma lesne o pedagogie a teatrului. Desigur, că studiate independent de contextul lor scenic, nu au puterea, forța şi sugestia reprezentării scenice, ceea ce dovedeşte că actorul este mai mult decât suma calităților sale o semnificație vie, sensibilă, pătrunzătoare care transcende timpul (volatilitatea temporară a spectacolului) prin valoare intrinsecă.

Astfel actorul, în calitate de purtător sensibil şi lucid al semnificației reprezentatției scenice, o poate oricând defalca şi utiliza ca metodă în sine cu diverse alte aplicații. Spectacolul corespunde ca exigență pedagogică asumării independenței, încrederii în sine, deschiderii interioare a elevului. Prin spectacol urmărim să punem fundamentele învățării care sunt, din punctul nostru de vedere creativitatea, entuziasmul şi descoperirea vocației.

Prin teatru, se desfăşoară un proces de autocunoaştere necesar reprezentării scenice: dezvoltarea afectivă, gestionarea emoțiilor, arderea spirituală şi perspectiva asupra propriei ființe[5]. Teatrul dezvoltă un procedeu practic, însoțit de teorie atât cât să devină mânuibil de către actant de a vedea ființa umană. În raport cu personajul pe care îl joacă, actantul are nevoie de dezvoltare pe verticală, spirituală, deoarece aşa cum întâlnirea cu publicul naşte spectacolul, tot astfel, întâlnirea cu persoana imaginară pe care o are de reprezentat prin carnea şi nervii săi, se naşte personajul. Procesul întâlnirii dintre actant şi persoana imaginară pe care o are de jucat se numeşte *personaj*. Personajul aşadar, nu se află pe hârtie decât în plan hieroglific. Pentru a deveni viu, strălucitor, capabil să atingă sufletul

---

[5] Eugenio Barba, Nicola Savarese, *Dicționar de antropologie teatrală,* Traducere din italiană de Vlad, Russo, Bucureşti, Editura Humanitas, 2012.

spectatorului, personajul are nevoie de participarea pe verticală (spirituală) şi pe orizontală (fizică şi emoţională) a actantului.

Sigur, că există deja metode de marcă ale formării elevului concomitent în plan mental, intelectual, emoţional şi spiritual. În direcţia aceasta ne intimidează orice istorie a sistemelor tradiţionale şi alternative de organizare a procesului de învăţământ. Credem însă că actorul, ca profesionist al gândirii, simţirii şi expresivităţii umane este specialistul pe care orice şcoală a secolului al-XXI-lea ar trebui să-l solicite la fel de serios ca pe medic ori psiholog. Învăţământul se ocupă cu metode pentru încorporarea cunoştinţelor dar şi pentru formarea deprinderilor. Or teatrul ca ştiinţă formativă cultivă deprinderea omului de a privi către sine şi către ceilalţi şi de a exprima într-o formă estetică ceea ce vede acolo. Deprinderile nu se uită şi îl ajută pe om să exploreze în mod independent, din proprie voinţă mai apoi învăţătura.

**Bibliografie**


1. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie şcolară. Polirom, 1998, Iaşi. 301 p.
2. Gagim I. Ştiinţa şi arta educaţiei muzicale. Ch.: ARC, 2004. 221 p.
3. Manolescu M. (2004), *Elemente de pedagogie*. Bucureşti: CREDIS, 335p.
4. Pâslaru Vl. (2001), *Introducere în teoria educaţiei literar-artistice.* Ch.:
5. Museum, 312 p.

**Anexa 1**

## *Raport final: Gândire scenică, improvizație, actorie*

***Plan de lucru***:

Necesitatea învățării pe unități mici.

Învățarea pe unități mici le asigură elevilor sedimentarea noțiunilor, iar profesorilor, creşterea volumului de cunoştințe pe care îl transmit.

- La evaluarea pe care au făcut-o în urma primului curs, una dintre fete nu avea noțiunea de *personaj.* E un cuvânt des folosit la şcoală, dar în literatură are alt sens, altă materie a compoziției decât în teatru.
Personajul în literatură este o noțiune abstractă (ține de cuvânt, gândire şi simțire), pe când în teatru este construit din materia umană personală a actorului (emoții, gânduri, amintiri, fizicalitate: gest, mişcare, voce)

*Primul pas* pentru a le face să înțeleagă ce e personajul în teatru a fost o suită de exerciții marca Viola Spolin pentru dezvoltarea senzorialității conştiente.

Am adăugat elemente de observație şi lucru cu obiecte imaginare operând cu fetele pe perechi.

*Pasul doi* pentru înțelegerea noțiunii de personaj în teatru: conştientizarea spațiului scenic şi cum anume se face asta: printr-o situație scenică (ceea ce noi numim în termeni simpli *poveste*: cine eşti, unde te afli, ce ți se întâmplă (ce vrei) şi cum se termină.

***Continuarea exercițiilor de senzorialitate conştientă***:

- *Concentrare asupra sunetelor*. Atenția interioară. Fetele descoperă că dacă au un gând pe care nu îl pot alunga din minte, atenția interioară nu le permite să asculte şi să audă ceea ce este în jur.

Raport proporții. Maximum de sunete auzite în linişte a fost de opt. Cea care avea un refren de cântec în minte, a auzit doar trei sunete. (Veronica)

Florina şi Ana - dificultăți de concentrare.

- *Exerciții de autopercepție*

Simțiți-vă hainele, picioarele, părul din cap, inelul de pe deget, etc.

- *Exerciții de improvizație cu un obiect imaginar între parteneri.(Exersarea noțiunilor de personaj, situație scenică, final dramatic).*

tragerea unei pături între voi

spălarea în doi a unui geam
spălarea în doi a unei podele

- Exerciţiu de sinceritate *Aş vrea ca tu să-mi spui despre mine că/ Nu aş vrea să-mi spui despre mine că ...*
- *Exerciţiu de impostaţie care anunţă tema întâlnirii următoare*
- *Tema pentru acasă: Observaţia unui personaj pentru a-l putea reprezenta.*

***Creşte nivelul dialogului***

Discuţie despre personaj, în literatură şi în teatru, cu accent pe materia umană personală a actorului care trebuie să-l construiască în teatru, folosindu-se de propria atenţie, amintiri şi fizicalitate (voce, gest, corp).

Veronica anunţă că i-au folosit la şcoală atitudinea de sinceritate şi promtitudine. A avut curajul de a-i spune dirigintei despre un conflict cu o colegă.

Florina îşi anunţă în public slăbiciunea că vorbeşte încet şi că, în urma atelierului de cu o zi înainte  a încercat să vorbească mai tare. Observ în faţa tuturor că nu e vorba despre incapacitatea de a vorbi, ci doar de emoţii care îi sugrumă glasul. În vederea câştigării ei de încredere începem către impostaţie cu:

- *Exerciţiu de respiraţie.*
- *Exerciţiu de impostaţie.*
- *Urmărirea şi analizarea  exerciţiilor de observaţie pregătite ca temă.*

***Creşte nivelul expresivităţii corporale şi verbale***

- exerciţiu - vorbirea neinteligibilă - ex de expresivitate fizică şi verbală, dezinhibare. Fizicalizarea stărilor sufleteşti, a problemei, a relaţiei şi a personajului devine organică.
- exerciţiu - mişcarea de păpuşă sau jucărie (magazia cu jucării ştricate şi magazinul cu jucării care o iau razna când sunt prezentate pentru a fi vândute).
- exerciţiu - sunet extins. Sunetul ocupă un spaţiu fiziologic care creează relaţie şi comunicare între actori. (trimite-l mai departe, ţine-l în spaţiu, lasă-l să se aşeze, trimite-l cu încetinitorul, cu viteză etc).

***Sugestii de lucru pentru profesorii colegi***

- Evităm să le spunem poveşti înțelepte despre teatru. În experiența lor de şcoală poveştile noastre sunt echivalentul unui discurs superfluu (multă informație şi prea multe necunoscute). Asta îi face să îşi piardă atenția şi interesul, să devină pasivi şi să solicite la teatru soluții facile.
- După explicarea exercițiului, profesorul intră, pe cât posibil, în ceea ce propune elevilor. Nu ca să le arate, ci ca să dea exemplu de participare personală. Copiii preiau imediat nivelul de implicare al profesorului, învață mai repede, au curajul să întrebe şi capătă încrederea de a căuta soluția scenică în propria persoană.
- Fetele sunt foarte vulnerabile afectiv; trăiesc în aşteptarea confirmării (Greşeli repetate: *Aş vrea să-mi spui despre mine dacă sunt fericită,* confundă calitățile pe care ar dori să le aibă, cu defectele despre care au căpătat conştiința că le au: *Aş vrea să-mi spui despre mine că sunt enervantă).*
- Să fim atenți la starea pe care o avem când intrăm în clasă. Fetele nu au curajul de a iniția tonusul întâlnirii, ci aşteaptă cu nerăbdare să vadă care e starea profesorului pentru a se putea poziționa afectiv, în starea de apărare sau în starea de încredere....
- În exercițiile lor de observație a personajelor: sărăcie afectivă, tristețe; de aceea, sugerez Oanei ca orele ei să se bazeze pe *dans* şi muzică, iar Mihaelei să abordeze direct *cântec* (Aurelian îi va da partiturile spectacolului la care vor lucra în toamnă).
- Evaluarea de la sfârşitul fiecărui atelier nu are ca scop notarea, ci reprezintă un câştig în experiența personală. Noi le-am evaluat la început, am înțeles că sunt copii buni şi facem evaluări finale pentru ca ele să ştie la final, pe ceea ce sunt stăpâne, care e bagajul lor de actrițe în crearea unui spectacol. Ele au înțeles că vor urca patru trepte tot mai complexe, până la crearea spectacolului şi abia aşteaptă să lucreze.

***Vocabularul de lucru***

- *Personaj*
- *spațiu scenic*
- *situație scenică/ poveste*
- *a simți/ a fi viu*
- *atenție*

- *privitul în public (dirijarea privirii actorului. încotro priveşte actorul, va privi şi spectatorul)*
- *personaje în relație scenică/relație*
- *expresivitate.*

***Ce au asimilat fetele***

- Ca să fiu personaj viu trebuie să simt.

*rezultă că au înțeles mesajul întâlnirii*

- Nu e suficient să fiu personaj viu, să simt, ci trebuie sa fiu în acelaşi timp atentă la partener, altfel ne desincronizăm.
- Nu ştiam că pot *simți* doar ascultând indicații scenice
- Trebuie să fiu sinceră cu mine, să recunosc dacă nu mă simt bine, fericită, bună etc şi apoi să fiu calmă ca să pot crea personajul.
- Trebuie să fiu sinceră şi promptă: când nu înțeleg să întreb imediat pentru ca proful să nu creadă că nu ştiu sau nu pot, ci să-mi explice ca să pot face.

***Veronica***

1. Am învățat despre importanța atenției.
2. Să răspund cu aceeaşi forță la distanță
3. Am învățat să intru mai bine în personaj.
4. Dificil, expresivitatea corpului.
5. Colaborare cu partenerul.
6. Mi-am mai deblocat mimica.

***Larisa***

1. Am învățat să comunic cu ceilalți prin gesturile pe care le fac.
2. Am învățat să mă concentrez asupra personajului ales.
3. Chiar dacă am comunicat prin vorbire neinteligibilă, ne-am înțeles foarte bine prin gesturi.

***Ionela***

1. Am învățat să fiu atentă, să arăt ce ştiu prin mimică sau voce.
2. Am învățat să intru mai bine în personaj
3. Să las deoparte ce e legat de mine, ce conțin.
4. Dificil: cu atenția
5. Atentă la voce
6. Să ascult partenerul.

**Andreea**

1. Să simt ce e în jurul meu, să creez personajul cu calm şi să dau un mesaj prin asta.
2. Mi s-a părut dificil efortul de amintire şi redare a personajului observat.
3. Mi-a plăcut că am fost calmă în timpul exercițiului.
4. Relația, atentă, expresivitate în sunete.

**Ana**

1. Când sunt pe scenă, să nu privesc publicul, ci să fiu atentă la ceea ce fac.
2. Mi-au plăcut exercițiile de respirație.
3. Dificil: alegerea personajului şi să mă pun în pielea lui.
4. Sa fiu atentă la ce transmite personajul meu.
5. Să fiu atentă la ce îmi cere partenerul.

**Lucia**

1. Mi-au plăcut exercițiile de respirație
2. Dificil: trebuie să fiu mai atentă.
3. Tonalitatea vocii.
4. Partenerul de lingă mine.

**Florina**

1. Să fiu atentă la ceea ce fac şi să vorbesc mai tare.
2. Am fost sinceră şi atentă.
3. Mi s-a părut dificil pentru că nu am observat suficient comportamentul personajului pe care trebuia să-l redau.
4. Sa fiu sinceră şi atentă.

**Marcelina**

1. Să fiu atentă la tot ce mă înconjoară, să fiu atentă la gesturile mele şi să le coordonez ca să iasă un personaj real.
2. Am învățat că atunci când sunt două personaje în scenă, ele trebuie să aibă o relație.
3. Relația dintre personaje foarte importantă pentru mesaj

**Anexa 2**

### *Autoevaluare după spectacol*

În această perioadă, cât am făcut teatru am învățat multe cuvinte noi, am învățat cum să intru în pielea unui personaj, am învățat să fiu mai expresivă, cum să îmi stăpânesc sentimentele şi nervii, am învățat şi cât de mult se pregătesc, învață şi muncesc actorii pentru a ajunge la un rezultat final. (Veronica)

Pe parcursul acestor repetiții pentru premieră am învățat să nu mai fiu eu, Ionela, ci să intru în pielea personajului pe care îl joc, să respir, să mănânc, să simt, să mă comport ca el. (Ionela)

Din repetiții am învățat să am mai multă răbdare cu persoanele din jurul meu şi să le ajut atunci când întâmpină vreo dificultate. Am învățat să fiu atentă la persoana de lângă mine şi la tot ceea ce se întâmplă în jurul meu. Am mai învățat să-mi exprim liber punctul de vedere fără să-mi fie frică. (Marcelina)

Repetițiile de teatru m-au ajutat să-mi construiesc mai bine ideile şi să le dezvolt în cadrul piesei. Datorită acestei experiențe am reuşit să am mai multă încredere în forțele proprii; să am mai multă răbdare şi să îmi dezvolt atenția. (Andreea).

# THE RELATIONSHIP BETWEEN TALENT AND SUCCESS IN THEATER AND SPORTS

## RELAȚIA DINTRE TALENT ŞI SUCCES ÎN TEATRU ŞI ÎN SPORT

**Ana-Cristina LEŞE**[1]

**Abstract**

*The origin of success must be sought in man, in his abilities. In the approached theme, we pay attention towards the athlete and the actor, in the beginning of their career, when the selection due to physic, mental and artistic abilities is made. The inborn need for the endowment of the athlete and actor seems to be a qualitative one and not a quantitative one. What we inherit, the talent is and always has been contested in sports or art.*

**Keywords:** *theater, sport, talent, success*

### 1. Introducere

Sigur că oricine poate accede spre un sport anume sau spre teatru. Însă cei mai mulți recunosc faptul că, pentru a iniția şi forma un sportiv de performanță şi/sau un actor, este nevoie, mai întâi, să li se descopere aspiranților anumite aptitudini, care vor fi supuse unor programe de pregătire adecvate, căci toate calitățile individuale ale sportivului (capacitate fizică bună, imaginație, intuiție, spontaneitate etc) şi ale actorului (sensibilitate, ținută prezentabilă, uşurința comunicării, puterea fanteziei etc) trebuie cultivate în spiritul legilor sportului de performanță şi ale teatrului, al spațiului de concurs şi al scenei, printr-o muncă istovitoare.

Într-un interviu, postat pe Internet, profesorul Ion Cojar afirma că "talentul este capacitatea de a actualiza potențialul existent latent în individualitatea umană." sursa web 1. Talentul se manifestă printr-o serie de caracteristici, dintre care principale se consideră a fi următoarele: fondul ereditar de calitate excepțională; nivelul sanogen optim; aptitudinile generale şi specifice de mare valoare; inteligență superioară; tip de sistem nervos puternic şi echilibrat; capacitate mare de sesizare, execuție şi creativitate motrică; nevoie permanentă de realizare, de independență, de dominare şi confirmare a Eu-lui. Valorificarea acestor caracteristici fundamentale ale talentului, spre obținerea succesului presupune un cadru educativ adecvat, care să dezvolte şi o motivație puternică şi de durată de tip

---

[1] Lect. univ. dr., Universitatea de Arte „George Enescu", Iaşi

profesional. Totuşi termenul ***talent*** este deseori folosit ambiguu, pentru că sunt numeroase lucruri pe care le poţi învăţa şi altele care există ca un „dat”. Dacă cineva are talent şi instinctul de a gândi în sensul unui sport anume sau în sens teatral, atunci când preia răspunderea, se vede dacă talentul său rezistă sau nu. Există numeroşi sportivi şi actori talentaţi, care se pierd din cauză că nu fac nimic şi rămân doar la capacitatea aptitudinală în care au fost depistaţi.

## 2. Accepţiuni ale termenului succes

Pregătirea psihologică a sportivului şi a actorului au ca scop obţinerea succesului profesional (utilizăm termenul *succes* în înţelesul de reuşită deosebită, de ***performanţă***). Inspiraţi de *Sociologia succesului* [Mihai Ralea, T. Hariton, 1962], constatăm că, la baza unei competiţii sportive de calitate, cât şi la baza procesului creator teatral, stă voinţa de afirmare, de autorealizare a sportivului şi a actorului, întotdeauna vizând succesul. Sigur că succesul are o gradaţie: “succes mediocru, succes mare, succes răsunător, succes strălucit, succes efemer, succes durabil, şi trei accepţiuni principale:

- succes în înţeles de reuşită, de rezultat favorabil al unei acţiuni;
- succes în înţeles de izbândă, de victorie faţă de un adversar (într-o competiţie);
- succes în înţeles de recompensă, de recunoaştere publică a unui merit.” [1. pp. 11-12].

Prima accepţiune, cu o întrebuinţare foarte largă, se referă în special la izbânda în atingerea unui scop, prin eforturi neobişnuite, grele şi se întrebuinţează în cazul unor acţiuni tehnice, economice, culturale sau politice.

A doua accepţiune are o întrebuinţare mult mai precisă, referindu-se la o competiţie sportivă, în care există o confruntare între adversari, desemnând o reuşită. În această categorie se încadrează sporturi, ale căror competiţii sunt finalizate prin calificative fixe, obiective: prin scor sau prin indici de măsurare a timpului, a spaţiului (în cazul alergării de viteză, a săriturii în lungime, în înălţime) etc.

A treia accepţiune se referă la raportul dintre un individ sau un grup de indivizi, care săvârşesc o faptă şi societate sau un anumit grup din aceasta, în cazul nostru, ***publicul***. Acesta recompensează într-un fel sau altul orice acţiune sau operă individuală sau colectivă, calificată drept un succes.

În cazul teatrului, se spune că are succes o piesă care ține afişul sau că are succes un actor anume, calificat prin aplauze intense şi îndelungate din partea publicului. În cazul sportului de performanță, cu referire specială la patinajul artistic, la gimnastica acrobatică, la gimnastica ritmică, la înotul sincron, aprecierea şi recompensarea succesului vin, în primul rând, din partea unui număr mic de inşi din societate (public), întrunit într-o comisie de arbitraj (de apreciere) prin acordarea de note sau de alte calificative şi, în al doilea rând, aprecierea vine din partea publicului larg prin laude şi aplauze.

Fenomenul succesului, cu tot caracterul său psihologic incontestabil, rezultă din conlucrarea calitativă a proceselor psihice pe fondul existenței aptitudinilor date (a talentului), supuse operațiunilor de formare profesională.

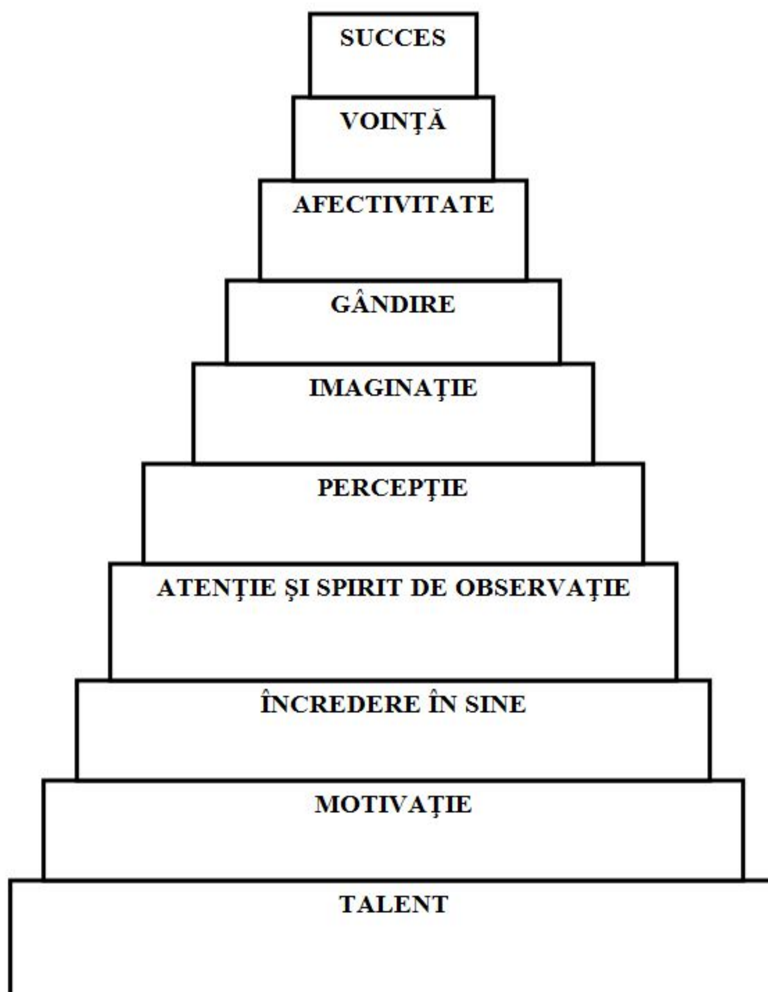
## 3. Procesele psihologice ale succesului

Trebuie să menționăm că procesele psihologice implicate în pregătirea sportivului şi a actorului urmăresc acelaşi scop: *atingerea succesului*.

Ținând seama de faptul că sportivul de performanță şi studentul-actor au fost selectați după nişte criterii, în funcție de cerințele fiecărei profesii date, urmând să urce, treaptă cu treaptă, spre succes, vom pune în lumină aspecte importante ale acestor trepte.

Am alcătuit următoarea piramidă (figura 1), după ce ne-am documentat în domeniul sportiv şi în cel teatral, cu referire la implicarea psihicului în procesul de pregătire profesională a sportivului, pe de o parte, şi a actorului, pe de altă parte. Ierarhia proceselor psihice am stabilit-o în funcție de cerințele psihologiei generale, şi, în mod deosebit, în funcție de elementele similare din cele două arii cercetate.

***Figura 1.*** Piramida succesului




### *3.1. Talentul*

Anterior, am precizat câteva aspecte ale talentului, care stau la baza succesului. Această calitate devine proces psihic, deoarece ea există în individ încă de la începutul activității şi este dependentă de dezvoltarea calitativă a tuturor celorlalte componente psihice. Este important să nu pierdem din vedere relația de interdependență dintre calitățile psihice şi cele fizice, care trebuie să fie prezente în aprecierea talentului, la sportiv şi la

actor, mai mult decât la un individ cu înzestrare nativă către alte domenii de activitate.

### *3.2. Motivația*

Motivația de a obține un succes în sport sau în teatru nu are la bază o nevoie înnăscută. Ea se învață şi se dezvoltă pe parcursul vieții, pe măsură ce experiența sportivă sau de scenă a individului se îmbogăţeşte.

În situația de competiție, motivația sportivului pentru a obține succesul trebuie să fie mai puternică decât frica de eşec, astfel el va fi tentat să se implice în situația respectivă. Dacă însă frica de eşec va fi mai puternică decât dorința de a participa la competiție, el va evita situația de competiție. Sportivul trebuie să fie motivat interior, dar şi din exterior, prin diferite moduri de apreciere şi răsplătire, în cazul succesului, precum:

- un titlu onorific, o medalie, o sumă de bani, un clasament bun etc;
- dorința de a-şi îndeplini un vis din copilărie de a deveni o vedetă sportivă;
- dorința de a răscumpăra titlul în fața unui adversar anume.

Psihologia generală precizează că există o motivație intrinsecă (interioară), referindu-se la realizarea unei activități, prin faptul că acea activitate pare interesantă, plăcută, provocatoare prin ea însăşi sau pentru că activitatea respectivă generează bucurie şi aduce satisfacție. Acest tip de motivație este mai puternică la actor decât la sportiv, existând la ambii subiecți ai temei noastre influențe din exterior, prin aprecierile pozitive ale publicului. Creativitatea poate fi astfel influențată, iar motivația creativă reprezintă un pas important în demersul procesului psihologic.

K. S. Stanislavski, dar şi alți autori pedagogi preocupați de pregătirea actorului, îşi motivau elevii prin lecții-surpriză, cu sarcini de o încărcătură emoțională deosebită, care, fiind îndeplinite, întăreau motivația şi încrederea în sine a elevilor respectivi.

Climatul motivațional orientat spre sarcină şi spre sine promovează perfecționarea abilităților. Se recomandă ca sportivul şi actorul să primească „întăriri” pozitive din partea antrenorilor şi a profesorilor atunci când: lucrează din greu; înregistrează progrese; îi ajută pe alții să evolueze prin cooperare; consideră  că fiecare sportiv, respectiv, actor) are o contribuție importantă în actul creativ sau în îndeplinirea sarcinii date.

### *3.3. Încrederea în sine*

Încrederea în sine se asociază cu credința că succesul depinde de efortul depus şi de perfecționarea tuturor calităților psiho-motrice. În acest sens, Michael Cehov le recomandă elevilor să fie sârguincioşi şi corecți cu ei înşişi, când execută exercițiile din programul de lucru şi orice altă acțiune, deoarece aşa vor căpăta încredere în forțele proprii. Iar K. S. Stanislavski propune utilizarea verbului ***„vreau"*** în temele date, pentru ca viitorul artist să ajungă la determinarea şi siguranța de a face o acțiune reală. În zilele noastre, în sportul american, s-a încetățenit încrederea că sportivii trebuie întotdeauna să fie ***convinşi*** că vor câştiga. Dar adevărata încredere în sine se exprimă printr-o perspectivă realistă asupra şanselor de a obține succesul. Încrederea în sine nu apare ad-hoc, ci este rodul unei susținute activități de pregătire. Cu alte cuvinte, încrederea în sine nu echivalează cu speranța sportivului sau a actorului în reuşită, ci cu aşteptarea, cu siguranța că vor reuşi.

*Încrederea în sine* şi *motivația* nu sunt sinonime, dar se află într-un raport direct. Astfel, s-a observat că persoanele puternic motivate sunt şi încrezătoare în abilitățile lor.

### *3.4. Atenția şi spiritul de observație*

Atenția stă la baza oricărei activități. De importanța atenției ne dăm seama mai ales în situațiile când, din anume motive, slăbeşte sau este total absentă. În aceste situații, conştiința omului este lipsită de informații clare, acțiunile nu se mai fac în concordanță cu situația reală şi se produc greşeli. Dar, pentru mai multă precizie, să reținem definiția dată de psihologul Mihai Epuran: „Atenția este capacitatea psihicului omului de a se orienta şi concentra asupra unui fenomen sau activități. Orientarea psihicului asupra unui fenomen constă din alegerea, dintre multe fenomene prezente simultan, a aceluia care are importanță pentru om sau se impune prin calitățile sale, iar concentrarea înseamnă adâncire, aprofundare, insistare asupra fenomenului sau a activității respective" sursa web 1.

Astfel, în pregătirea psihică a sportivului, dar şi a actorului, credem noi, atenția are rolul de a îmbunătăți primirea informațiilor, de a le supune prelucrării de către gândire şi de a asigura reacțiile cele mai adecvate, iar concentrarea se referă la precizarea şi delimitarea sarcinii. Prin însăşi esența ei, atenția este concentrarea asupra unui fenomen sau a unei activități.

### *3.5. Percepțiile*

După Mihai Epuran, percepția este principalul proces de cunoaştere a lumii prin intermediul organelor de simțuri. În percepții se reflectă obiectele şi fenomenele în întregul lor" (2. p. 43).

Percepțiile stau la baza observării, având un rol important, asigurând ***actorului*** şi ***sportivului*** informațiile de bază, necesare activității lor.

### *3.6. Imaginația*

Imaginația, vizualizarea sau imaginarea – sub aceste denumiri se întâlneşte în ***sport*** şi ***teatru***, implicând folosirea simțurilor pentru a crea sau a re-crea o experiență în minte. Antrenarea acestei capacități psihice se constituie în ***antrenamentul mental***.

Imaginația joacă un rol foarte important în viața actorului. Ea stă la baza procesului de creație, pentru ca piesa scrisă să poată prinde viață. Imaginația contribuie încă de la început la studierea şi la crearea rolului şi, în final, la exteriorizarea sa.

Imaginația îl ajută pe sportiv să-şi dezvolte un tipar pentru activități musculare de bază, făcând mişcarea să devină familiară şi automată. Vizualizarea unei aptitudini se transmite prin impulsuri nervoase la sistemul nervos central (SNV), care o reține, iar îmbunătățirea performanței se produce pe măsură ce acea aptitudine este transmisă din sistemul nervos central către organele efectoare (de regulă, aparatul locomotor). Imaginația presupune extragerea din memorie a informațiilor stocate acolo, informații provenind din mai multe tipuri de experiențe, şi transformarea lor într-o imagine care să sprijine procesul de gândire.

### *3.7. Gândirea*

Gândirea are la bază senzațiile, percepțiile şi reprezentările care apar în procesul activității practice a omului. Ea reprezintă nivelul cel mai înalt de prelucrare şi integrare a informației despre lumea externă şi despre propria persoană (eu-l), acționând ca un adevărat mecanism de comandă-control asupra celorlalte procese psihice.

Gândirea este utilizată în unele lucrări de specialitate despre ***sport*** şi despre ***teatru*** în sensul de vorbire interioară, semnificând o gândire strategică în momente cheie. Acest tip de gândire este cultivat prin antrenamentul sportivului şi al actorului, ea devenind utilă în situații în care domină îndoiala, dar care pot fi iar controlate prin vorbire interioară.

### *3.8. Afectivitatea*

Deşi strâns legate de celelalte fenomene psihice, procesele afective au un specific mai pronunțat la sportiv şi la actor decât la indivizi din alte profesii. Analiza acestei componente psihice, în domeniile abordate de noi, este plasată în jurul relației ***rațiune-emoție***. Această relație poate lua o direcție negativă sau una pozitivă, în funcție şi de pregătirea proceselor anterioare: încrederea în sine şi gândirea (vorbirea interioară).

Afectivitatea este procesul psihic care dă sensibilitate şi frumusețe sportului, dar şi sportivului. Sunt sporturi precum patinajul artistic, gimnastica ritmică, în care sportivul dă strălucire spectacolului sportiv prin expresivitatea mişcărilor executate în ritmul muzicii, prin trăirile interioare şi transpunerea lor în mişcare. Dar, în general, afectivitatea este prezentă în orice sport prin vigoarea emoțiilor pe care le încearcă sportivul.

Trăirea afectivă a actorului pe scenă, prin forța lucrurilor, este mai puternică decât a omului de rând, pentru ca el, actorul, să poată transmite sentimentul adevărat către public, cu ajutorul tuturor elementelor corpului său, dar mai ales cu ajutorul mimicii, al gesturilor şi al privirii. Actorul trebuie să fie deprins să nu dea atenție publicului în timpul jocului, deoarece îi va fi mai greu să se concentreze pe rol.

### *3.9. Voința*

Voința, din punct de vedere psihologic, este văzută ca un obstacol în calea atingerii succesului. Acest obstacol reprezintă o confruntare între posibilitățile omului şi condițiile obiective ale activității sale. Evaluarea riguroasă, corectă a voinței este destul de greu de realizat, apărând frecvent cazuri de subapreciere sau de supraapreciere, cum ar fi experiența succesului şi a eşecului, tipul de personalitate etc.

Rolul voinței în antrenamentul psihologic al sportivului şi al actorului vizează implicarea acesteia în coordonarea şi reglarea tuturor acțiunilor conştiente.

Voința este un proces psihic dobândit şi se dezvoltă în strânsă legătură cu gândirea, cu limbajul şi imaginația, prin acțiuni voluntare cerute de împrejurări şi prin exerciții speciale.

## 4. Concluzii

Procesele psihologice cuprinse între talent şi succes, prin care am trecut sumar, doar cu ideea de bază care să susțină tema noastră constituie

de fapt antrenamentul psihologic de care are nevoie actorul şi sportivul pentru o bună performanţă.

Antrenamentul psihologic nu este obligatoriu nici unuia dintre aceste două domenii, teatru şi sport, însă, acolo unde este adoptat cu seriozitate şi, mai ales, cu voinţă, se vor obţine indici ridicaţi în dezvoltarea calităţilor intelectuale, afective, volitive şi de personalitate.

**Bibliografie**


1. Mihai Ralea, T. Hariton, *Sociologia succesului,* Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1962.
2. Epuran, Mihai, *Psihologia sportului*, Bucureşti, Editura Consiliului naţional pentru educaţie fizică şi sport, 1983.
3. Creţu, C., *Psihopedagogia succesului*, Iaşi, Editura Polirom, 1997.
4. Stanislavski, K. S., *Munca actorului cu sine însuşi*, *Însemnările zilnice ale unui elev*, în româneşte de Lucia Demetrius şi Sonia Filip, Bucureşti, Editura de Stat pentru Literatură şi Artă, 1951.
5. http://www.9am.ro/stiri-revista-presei/2006-04-28/un-proeminent-pedagog-are-o-metoda-paradoxalaion-cojar-eu-definesc-arta-actorului-ca-pe-o-arta-autonoma-care-nu-are-nimic-cu-teatrul.html
6. http://psihologia.sinners.ro/tag/motivatia-in-sport/

# ROMANIAN MEDIA SPEECH ON INTRODUCTION OF NEW TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS

## DISCURSUL MASS-MEDIA DIN SPAȚIUL ROMÂNESC PRIVIND INTRODUCEREA NOILOR TEHNOLOGII ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

**Mihaela Simona APOSTOL**[1]
**Adriana Anca CRISTEA**[2]
**Tatiana Corina DOSESCU**[3]

**Abstract**

*The use of new technologies in schools is a sensitive issue with profound cultural, social and last but not least, economic implications. A number of these factors accelerates or decelerates implementation of a system which is intended to be designed nationally. Repeatedly, the state institutions have implemented various strategies in their intent to improve the education system, but the results are not yet to be seen. The conclusion of the researchers warns about the harmful effects of new technologies and the problems that arise in the assimilation of information by the alpha state brain. In the media this information is known more by the specialists, the specialized literature, existing also information made public in print and audio -visual media. The image of state institutions in media reflects the communication problems they consistently have due to the lack of a coherent strategy systematically pursued.*

*The fascination with the new technologies, the facilities they offer in the economic dynamics, as well as the positive impact on the communication speed makes all the negative impacts be minimized, considered to be an unpleasant consequence of a general wellbeing background.*

**Keywords:** *education, media, communication technologies*
**JEL:** D83, I22, L83, M53

## 1. Introducere

Utilizarea noilor tehnologii în instituțiile de învățământ este o problemă delicată cu profunde implicații culturale, sociale şi nu în ultimul

[1] Lect. univ. dr., Facultatea de Ştiințe Politice, Comunicare şi Relații Publice, Universitatea Creştină „Dimitrie Cantemir", Bucureşti, *elaapostol@yahoo.com*
[2] Conf. univ. dr., Facultatea de Management Turistic şi Comercial, Universitatea Creştină „Dimitrie Cantemir", Bucureşti, *astearic@yahoo.com*
[3] Lect. univ. dr., Facultatea de Management Turistic şi Comercial, Universitatea Creştină „Dimitrie Cantemir", Bucureşti, *tdosescu@yahoo.com*

rând, economice. O serie din aceşti factori accelerează sau frânează implementarea unui sistem care se doreşte să fie conceput la scară naţională. În repetate rânduri, instituţiile statului au implementat diferite strategii în dorinţa de a îmbunătăţi sistemul educaţional, însă rezultatele au întârziat să apară. Imaginea instituţiilor statului în mass-media reflectă problemele de comunicare pe care acestea le au în mod constant din cauza lipsei unei strategii coerente urmărită sistematic.

Introducerea tabletelor în şcolile din România s-a dorit a fi o metodă populistă sau o încercare a Guvernului de a racorda învăţământul românesc la tendinţele europene şi internaţionale. Părerile sunt împărţite, în timp ce unele ţări renunţă la metodele tradiţionale: cărţi, caiete şi lecţii predate la tablă, pentru o abordare nouă interactivă plasată parţial sau total în spaţiul virtual; alte ţări, pe baza studiilor cercetătorilor, atrag atenţia asupra factorilor nocivi, a problemelor sociale şi de comunicare care pot apărea datorită implementării noului tip de interacţiune om – maşină la o vârstă fragedă.

Cercetătorii atrag atenţia asupra problemelor care le ridică folosirea excesivă a noilor tehnologii asupra creierului copiilor şi tinerilor, asupra modului în care creierele copiilor reacţionează la stimulii externi veniţi exclusiv pe cale virtuală, care îi afectează pe termen lung, alterând diferite abilităţi ale acestora [Cohen, B., coord, 2007, p. 49]. Specialiştii în domeniu atenţionează în legatură cu efectele negative ale noilor tehnologii asupra funcţiilor intelectului ca urmare a modului în care reacţionează creierul la stimulii transmişi şi intrarea în starea alfa. Activitatea creierului în starea alfa este minimă şi corespunde relaxării şi somnului. Există alte trei stări cerebrale caracterizate prin: undele beta – concentrare, gândire, analiză şi decizie; undele theta – stări meditative şi somn uşor; undele delta – perioada somnului profund [Gheorghe, V., 2005, p. 22-23].

În urma studiilor în societăţile informatizate, cercetătorii au ajuns la unele concluzii care sunt îngrijorătoare ca de exemplu: doar 44% dintre absolvenţii de liceu american pot calcula corect la nivelul clasei a I-a, 20% din tineri pot scrie corect o cerere de angajare, 4% înţeleg un program de autobuze, 20% pot învăţa prin metodele tradiţionale de predare [Alexander, T., Potter, J., 2014, p. 37]. Cu totul surprinzător în urma unui studiu amplu cercetătorul J. Jakobson a constatat că: „din 2700 de oameni testaţi, 90% au înţeles greşit ce au privit la televizor cu câteva minute înainte” [Alexander, T., Potter, J., 2014, p. 39]. Rezultatul la care au ajuns cercetătorii

avertizează asupra efectelor nocive ale noilor tehnologii şi a problemelor care apar în asimilarea informaţiilor de către creierului aflat în starea alfa.

Specialiştii consideră că acest fapt se petrece deoarece emisfera stângă este aproape inactivă, la nivelul somnambulismului, în timp ce informaţiile receptate de emisfera dreaptă nu pot fi conştientizate. În consecinţă, oamenii au probleme de rememorare a informaţiilor receptate la televizor din pricina acestei anomalii neuronale. Impactul pe termen lung al noilor tehnologii asupra creierului uman nu poate fi cunoscut în totalitate, însă se pronosticheazǎ modificări funcţionale şi chiar structurale care pot afecta comportamentul şi mentalul tinerilor în viitor [Gheorghe, V., 2005, p. 24].

Ţări avansate tehnologic, în ciuda atenţionărilor specialiştilor, consideră implementarea noilor tehnologii ca o datorie pe care o au faţă de tânăra generaţie, de a le oferi instrumente tehnologice performante. Oamenii sunt de părere că acestea reuşesc să-i educe în carieră şi în viaţă, iar absenţa acestei pregătiri le va diminua considerabil reuşita în carieră.

Specialiştii avertizează vizavi de disfuncţiile care pot apărea la nivel mental, social şi cultural, dar care pot fi evitate prin recunoaşterea problemei şi o strategie inteligentă.

## 2. Discursul mass-media privind introducerea tabletelor electronice în şcoli

În mass-media aceste informaţii sunt cunoscute mai mult în mediu specialiştilor, în literatura de specialitate, există şi informaţii care sunt vehiculate în presa scrisă şi audio-vizual. Fascinaţia pentru noile tehnologii, facilităţile pe care acestea le oferă, dinamica economică, impactul pozitiv asupra vitezei de comunicare, fac ca toate problemele să fie minimalizate, considerate o consecinţă neplăcută a unui bine general.

Discursul mass-media privind introducerea tabletelor în şcoli oscilează între opinii pro şi contra. În presă apar adesea informaţii care explică problemele care survin din cauza folosiri abuzive a noilor tehnologii în şcoli. Susţinătorii metodelor clasice de predare cercetează impactul pe care tehnologia modernă îl are asupra elevilor [Sterian, M., 2010, p.25]. Studii întreprinse în Marea Britanie de către doi cercetători în 91 de şcoli au arătat că interzicerea folosirii în clasă a dispozitivelor digitale: smartphone-uri şi tablete, creşte performanţa la învăţătură. Rezultatele la testele naţionale au indicat o creştere cu 6,4% a notelor elevilor care nu au folosit

dispozitive digitale. De asemenea, aceştia au observat că elevii pierd zilnic o oră de studiu sau cinci zile pe parcursul unui an şcolar folosind aceste dispozitive [E 1].

Mass-media surprinde activitatea febrilă a țărilor puternic informatizate în direcția implementării rapide a reformelor şcolare privind noile tehnologii. În fapt, alfabetizarea informațională a devenit în multe țări o prioritate națională iar acestea investesc masiv în implementarea unui sistem general care să-i includă pe toții elevii: Coreea de Sud şi-a propus ca până în 2015 să schimbe vechiul sistem educațional implementând la scară națională noile tehnologii. O consecință directă este „să-i scutească pe copii de cărat cărți, caiete şi penare în ghiozdane, înlocuind manualele tradiționale cu versiuni digitale." Aceasta fiind o consecință a uneia dintre dorințele părinților şi copiilor, ca materialele şcolare să nu mai fie atât de grele şi de scumpe. Rechizitele şi materialele şcolare nu vor mai fi atât de multe şi scumpe, permițând tuturor copiilor accesul la educație şi în cele din urmă diminuarea abandonului şcolar.

Astfel, strategia Guvernului din Coreea de Sud prevede ”în următorii patru ani… urmează să cheltuiască peste două miliarde de dolari pentru a ajuta toate şcolile să renunțe la hârtie. Elevii vor avea acces la materiale educaționale electronice şi vor primi din partea instituțiilor de învățământ tablete care să asigure conținutul multimedia necesar unei instruiri în pas cu tendințele tehnologice. Acest sistem le va permite şi elevilor aflați în localități îndepărtate sau imobilizați la domiciliu să participe la cursuri de la distanță. Deşi în lumea occidentală materialele digitale şi gadgeturile de ultimă oră au început să pătrundă în şcoli, folosirea lor exclusivă este încă o opțiune îndepărtată, astfel încât până la revoluția digitală copiii vor căra încă multă maculatură ” [E 2].

În România, Guvernul a propus o reformă a sistemul de învățământ asemănătoare cu aceea a Coreei de Sud, dar a scăpat din vedere faptul că nu toți elevii au acces la internet sau mai grav trăiesc în zone neelectrificate. Astfel, pentru mulți elevi din zone rurale implementarea reformei este limitată de nivelul de dezvoltarea economică a zonei.

Pentru realizarea acestui deziderat este necesar să se lanseze un proiect amplu de realizare platformelor, a manualelor şi a celorlalte suporturi necesare procesului educațional pentru compatibile cu noile tehnologii. „Noile manuale sunt parte a unui proces de modernizare a educației, de adaptare a ei la realitățile societății contemporane. Procesul de

actualizare şi modernizare a manualelor se desfăşoară în paralel cu revizuirea programelor şcolare pentru învățământul preuniversitar. Introducerea formatului digital este un pas în plus pe care Ministerul Educației Naționale îl face pentru adaptarea învățământului românesc la tendința mondială de utilizare a tehnologiei informației în procesul de predare – învățare” [E 3].

Preocupări în implementarea noilor tehnologii în educație se înregistrează şi la nivelul Ministerului Comunicațiilor. ”În exercițiul bugetar 2014-2020 intenționăm să integrăm utilizarea echipamentelor de tip tabletă în şcoli, însă într-un cadru mai larg, spre exemplu, legat de o platformă de învățare şi utilizând,de exemplu, resurse de tip Web 20 în educație”, potrivit Biroului de presă a Ministerului Comunicațiilor [E 4].

Sistemul românesc de învățământ, deşi şi-a propus ca în 2014 elevii să aibă tablete însă „până la sfârşitul anul 2014, nu s-au făcut demersuri concrete pentru promovarea unui proiect de introducere a tabletelor în şcoli” [E 4].

Se doreşte ca procesul de modernizare şi tehnologizare în domeniul educației să treacă la un nivel superior începând de anul viitor astfel „fără nici o discriminare, toți cei 220.000 de elevi din clasa a-III-a vor primi tablete în luna martie 2015. Valoarea estimativă a licitației se situează în jurul a 20 de milioane de euro, 85% din bani urmând să fie acoperiți din fonduri europene” a spus Cotovelea, prezent la lansarea Strategiei Naționale privind Agenda Digitală pentru România 2020. El a adăugat că elevii din clasele a-II-a şi a-IV-a vor primi tabletele spre finele primului semestru din 2015” [E 5].

## 3. Concluzii

Problema calității educației naționale este o funcție-premisă a dezvoltării societății româneşti, motiv pentru care este esențial să analizăm toți factorii care pot fi implicați în procesul de modernizare, informatizare şi digitalizare a proceselor educaționale pe toate nivelurile. Totodată este bine să se analizeze rezultatele studiilor realizate în țări mai avansate sub raportul tehnologiilor informatice pentru a evita, riscurile, problemele semnalate ca urmare a utilizării excesive a dispozitivelor digitale.

Pentru început, în România se pot realiza clase pilot care să beneficieze de toate condițiile pentru aplicarea tehnologiilor digitale în procesul educațional. Performanțele şcolare pot fi analizate comparativ cu

cele realizate de elevii din clasele în care procesele au fost realizate prin metode clasice. Se pot aplica măsuri de optizare a proceselor în scopul creşterii performanţelor şcolare a elevilor din clasele expeimentale. La sfârşitul proiectului se vor trage concluziile şi se vor lua măsuri de implentare generalizată la toate clasele de nivel planificate a acelor metode şi tehnologii care măresc performanţele şcolare ale elevilor din România.

**Bibliografie**


1. Alexander, Titus, Potter, John, (ed.), 2014, *Education for a Change. Transforming the Way We Teach our Children*, Routledge Falmer, London.
2. Cohen, Bronwen, Moss, Peter, Petrie, Pat, Wallace, Jennifer, 2007*, A New Deal for Children? Re-forming education and care in England, Scotland and Sweden*, The Policy Press, Bristol.
3. Gheorghe, Virgiliu, 2005, *Efectele televiziunii asupra minţii umane şi despre creşterea copilor în lumea de azi,* Editura Evanghelismos, Bucureşti.
4. Sterian, Mihaela, 2010, *Agresivitatea mediatică şi personalitatea*, Editura Paideia, Bucureşti.
5. ***, *Copiii învaţă mai bine fără smartphone-uri şi tablete - studiu,* Ziare.com. [online], www.ziare.com, [accesat în iunie 2015].
6. ***, *Coreea de Sud introduce tablete în şcoli,* Ziare.com. [online], www.ziare.com, [accesat în iunie 2015].
7. ***, *Ministerul Educaţiei a aprobat folosirea manualelor digitale pentru clasele I şi a II-a,* Ziare.com. [online], www.ziare.com, [accesat în iunie 2015].
8. ***, *Fără tablete în şcoli. Ministerul Comunicaţiilor nu a mai lansat licitaţia,* tirile TVR, [online], www.stiri.tvr.ro, [accesat în iunie 2015].
9. ***, *Elevii din clasa a III-a vor învăţa de pe tablete din martie 2015,* Ziare.com. [online], www.ziare.com, [accesat în iunie 2015].

Editarea prezentului volum a fost posibilă prin finanțarea cheltuielilor de către ANCS Bucureşti prin Comisia pentru Manifestări Ştiințifice şi Expoziționale în baza contractului încheiat cu Institutul de Cercetări Economice şi Sociale „Gh. Zane” Iaşi.
Colectivul de autori aduce sincere mulțumiri!

**Euroregiunea „Siret-Prut-Nistru”**

ISBN 978-606-687-223-2

